Interactive training

# PROGRAME EDUCATIONALE SI DE CONSILIERE PENTRU PREVENIREA ABANDONULUI SCOLAR IN JUDETUL VASLUI COD PROIECT PET061

## SUPORT DE CURS

Interactive training

# I.1. ATELIER : INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ, NEDISCRIMINARE

## 1.2. Specificul activităților din spațiul şcolar

Toate activităţile de formare din spaţiul şcolar au la bază o echipă de profesionişti (cadre didactice, profesori diriginţi, consilieri şcolari) care lucrează împreună, fiecare din perspectiva rolului asumat şi a poziţiei pe care o deţine, având menirea să se completeze şi să se susţină reciproc. Finalităţile urmărite de activităţile şcolare au în vedere transmiterea de informaţii, dezvoltarea de competenţe specifice de lucru (disponibilitatea pentru a ,,face"), dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de muncă, dezvoltarea abilităţilor de adaptare şi integrare în plan social.

Activitatea de formare educațională are ca suport operaţional *principiile fundamentale* ale educaţiei:

- relaţia profesor-elev;
- echilibrul dintre caracterul formativ şi informativ;
- principiul accesibilităţii;

Relatia dintre profesor şi elev influenţează eficacitatea procesului de consiliere educațională. Elementul fundamental al acesteia este respectul pentru identitatea elevului, considerat ca o personalitate în devenire. Triunghiul eficienţei principiilor pedagogice are în centru cei trei ,,c'':

- *principiul cunoaşterii pedagogice,*
- *principiul comunicării pedagogice,*
- *principiul creativităţii pedagogice.*

Prin analogie putem construi triunghiul eficienţei activităţilor din plan educațional: deţinerea informaţiilor teoretice necesare, deţinerea abilităţilor necesare pentru a transmite informaţiile şi de a lucra cu acestea, disponibilitatea de a elabora şi implementa strategii personalizate de intervenție educațională.

*Cunoaşterea pedagogică* are ca element central deţinerea cunoştinţelor de specialitate şi deţinerea tehnicilor de a le transmite adecvat (ce să spui şi cum să spui copilului). Din punct de vedere al cadrului didactic, discutăm despre cunoaşterea: tipurilor de activități, managementul informaţiilor, metode şi tehnici de consiliere educațională, elemente de design şi proiectare a activităților, modalități de selecție a conținuturilor, cunoașterea caracterisiticilor de vârstă corelate cu nevoile specifice ale grupului de elevi etc.

*Comunicarea pedagogică* reprezintă în fapt aplicarea în practică a cunoştinţelor de specialitate, este mai mult decât o simplă transmitere de informaţii. În actul educativ, educatorul care transmite informaţia ,,poartă răspunderea pentru cunoaşterea sinelui propriu, dar şi dezvoltarea celuilalt''. Avem în vedere *abilităţile de comunicare* pe care trebuie să le deţină cadrul didactic şi *construirea procesului de suport* care trebuie acordat.

Capacitatea acestuia de a comunica este suficientă pentru a susţine într-o manieră constructivă procesul educațional? Analizată izolat nu este suficient, doar în relaţie cu celalte elemente ale

triunghiului eficienţei. Frecvent abilităţile de lucru ale educatorului au fost asociate cu uşurinţa de a comunica a acestuia. Abilităţile de comunicare sunt împărţite în:

- abilităţi de comunicare nonverbală: contactul vizual, poziţia corpului, pauzele, tonul şi intensitatea vocii, gesturile şi expresia feţei, distanţa fizică etc.;
- abilităţi de comunicare verbală: ascultarea activă, coordonarea, reflecţia, provocarea, sumarizarea;

Derularea procesului educațional se bazează pe două elemente importante: construirea relaţiei cadru didactic – copil (elev); modul cum are loc procesul de evaluare a elevului.

*Construirea relaţiei* se bazează pe valorificarea abilităţilor de comunicare pe care adultul le deţine. Din această perspectivă, următoarele aspecte sunt considerate elemente cheie în construirea unei relaţii: tact în abordarea subiectelor discutate; nivelul de implicare al cadrului didactic în acordarea suportului necesar; crearea unei atmosfere confortabile şi sigure; acceptare şi respect; înţelegere şi empatie; încredere.

*Creativitatea pedagogică* are în vedere că deşi se transmit aceleaşi informaţii, actul predării este unic de fiecare dată, deoarece întâlnim elevi diferiţi (fiecare cu propria sa experienţă şcolară şi de viaţă), contextele de predare sunt diferite, problemele cu care ne confruntăm sunt diferite şi necesită strategii de intervenţie specializate.

La nivelul şcolii când discutăm despre dezvoltarea personală a tinerilor, profesioniştii care au în sarcina lor această finalitate, trebuie să privească în perspectivă (ce vor face elevii după absolvirea studiilor) şi să formeze elevilor competenţe care sunt solicitate în viaţa socială, respective pe piaţa muncii. Dintre aceste competenţe frecvent solicitate de angajatori identificăm: lucrul cu alţii (abilităţi de comunicare, spirit de echipă, relaţionare, adaptare la situaţii neprevăzute sau complexe), abilitatea de a obţine şi utiliza informaţii, lucrul cu o varietate de tehnologii, planificarea şi managementul timpului etc.

Pentru a dezvolta la  un nivel performant aceste competenţe în rândul elevilor, profesorii indiferent de specificul disciplinei pe care o predau, trebuie să dezvolte anumite deprinderi de gîndire operaţională (gândire creativă, învăţare activă, rezolvarea probelmelor, luarea deciziilor) şi de creare a contextului de aplicare în practică a calităţilor personale (asumarea responsabilităţii, exersarea spiritului de lider, sociabilitate, integritate morală, corectitudine etc.).

## 1.2. Noțiuni introductive: autocunoaștere, dezvoltare personală.

**Autocunoaşterea** şi autoaprecierea corectă este una dintre cele mai complexe şi dificile forme ale cunoaşterii umane. Aceasta pentru că ea se referă la  realitatea psihică pe care, spre deosebire de realitatea fizică,  materială,  este mai greu să o percepem, să o analizăm,  să-i precizăm limitele şi nuanţele.  În al doilea rând, aşa cum o spune şi cuvântul „autocunoaştere”, ea presupune că obiectul  analizei şi aprecierii este însuşi subiectul care face acest demers investigativ. Aşadar, în autocunoaştere, subiectul şi obiectul sunt una şi aceeaşi persoană. Un alt motiv care îngreunează autocunoaşterea este  acela că nu există strategii, elaborate şi standardizate care să asigure precizia autocunoaşterii. Elevii se pot afla, deci, într-un mare impas în procesul descoperirii de sine. Din acest motiv, strategiile propuse, au rolul de a-i ajuta pe tineri să se deschidă faţă de sine.

Conceptul de autocunoaştere şi dezvoltare personală se referă la procesul de explorare şi structurare a propriilor caracteristici (abilităţi, emoţii, motivaţii, atitudini, credinţe, mecanisme de apărare şi adaptare etc.) în urma căruia rezultă imaginea de sine a persoanei. Imaginea de sine este reperul esenţial al autoreglării comportamentale şi emoţionale. Funcţionarea eficientă în

mediul social şi profesional este facilitată de capacitatea de autocunoaştere şi autoreglare eficientă a persoanei. Dificultăţile pe care le întâmpină unii elevi de a face faţă solicitărilor ţin în mare măsură şi de lipsa unor instrumente de autocunoaştere şi dezvoltare personală.

Autocunoaşterea şi dezvoltarea personală are la bază trei concepte de bază:

- ✓ stima de sine a elevului
- ✓ abilităţile personale ale acestuia
- ✓ autoeficacitatea

Scopul principal al activităţilor din acest palier educațional este facilitarea autocunoașterii realizată în grupul de copii, stabilirea primului contact și apropierea dintre ei. Aceste activități vor ajuta participanții: să descrie propria persoană; să exploreze concepția de sine; să valorifice calitățile personale și ale grupului; să recunoască propria valoare și a altora; să definească propria unicitate și unicitatea altor persoane; să recunoască schimbările care s-au produs cu ei în timp; să examineze cercul lor de prieteni și relații; să respecte diferențele dintre membrii grupului.

Participînd la acest tip de activități elevii vor avea posibilitatea de a-și explorara a caracteristicile personale și de exersare a diferitelor modalități de exprimare a personalității, vor putea realiza analiza comparativă cu alți copii de aceaiași vârstă pentru a-și descoperi propria individualitate și unicitate.

Dezvoltarea cunoaşterii de sine a elevilor este unul din obiectivele fundamentale ale educaţiei. În orientarea privind cariera cunoaşterea de sine constituie baza întregului demers. Chiar dacă prin întregul proces didactic contribuim la formarea şi dezvoltarea cunoaşterii de sine, la consolidarea unei autoaprecieri realiste – de exemplu oferind feed-backuri verbal sau nonverbal, notând, făcând observaţii etc. – cele mai valoroase momente pentru realizarea acestui obiectiv sunt orele de consiliere educaţională care îşi propun astfel de teme. Eficienţa multor activităţi depinde de măsura în care ne cunoaştem sau nu pe sine, ne cunoaştem nevoile, trăsăturile pozitive şi negative precum şi de modul în care ne raportăm la acestea. Se consideră că autoevaluarea este una din capacităţile autoreflexive, activate de motivaţii specifice, cum ar fi stima de sine, încrederea în sine şi ambiţia. Autoevaluarea este subiectivă, depărtându-se mai mult sau mai puţin de realitate în direcţie pozitivă sau negativă. Astfel, în cazul unei autoaprecieri nerealiste putem discuta despre subapreciere sau supraapreciere. Pentru a evalua o situaţie, o persoană obişnuim să folosim ca termen de comparaţie propria persoană, astfel ne evaluăm în permanenţă. Încrederea în sine este legată de autoevaluarea competenţei, iar realitatea acesteia depinde de experienţele anterioare şi de evaluările făcute de ceilalţi. În cazul unor evaluări greşite putem să ne subapreciem sau supraapreciem încrederea de sine. Ambiţia este transformarea în convingere a ceea ce dorim să devenim. Ea este un stimulent determinant al întregii personalităţi.

Rolul capacităţilor autoreflexive este foarte important, deoarece dacă Eul reglează comportamentul, autoreflexia constituie feed-backul. Dintre aceste capacităţi cele mai însemnate sunt cele de autoevaluare, cunoaşterea de sine şi autodezvoltare. Dezvoltarea acestora este specifică adolescenţei, iar în fundamentarea lor, şcoala are rol hotărâtor.

**Dezvoltarea personală** este un concept ce desemnează o realitate psihologică şi un domeniu al cunoaşterii şi intervenţiei psihologice care a cunoscut în ultimele decenii o evoluţie remarcabilă, afirmându-se ca „o adevărată politică socială şi educaţională permanentă pentru promovarea succesului profesional, social și al bunăstării psihologice” conform L. Mitrofan (2007). Fără a avea o definiţie singulară, unanim acceptată, dezvoltarea personală desemnează o dinamică psihică ce include ideea de creştere, de devenire, de abilitare, de formare.

Dezvoltarea personală este un proces de formare permanentă aplicat propriei persoane. Ea favorizează adaptarea la realitatea prezentă, asigură evoluția calitativă și controlul asupra

propriei vieți. Conceptul de „dezvoltare personală” (numit și „self help” sau „evoluție personală”) include tot felul de activităţi:

- ce te pot face un om mai bun: începând cu mişcare, sport, până la citirea cărţilor despre relaţionare, socializare, comunicare, creativitate şi orice alt domeniu ce atinge omul, ca fiinţă;
- care au scopul final de a îmbunătăți starea de conștientizare, dezvoltare a talentelor și abilităților personale, îmbunătățirea calității vieții și contribuția la realizarea aspirațiilor și viselor personale;

Preocupări pentru dezvoltarea și evoluția personală au existat în forme diverse încă din antichitate, însă *conceptul de dezvoltare personală* vehiculat în forma actuală s-a conturat datorită contribuțiilor din câmpul psihologiei aduse Alfred Adler, Carl Gustave Jung, Daniel Levinson, Albert Bandura, Martin Seligman. Se poate observa frecvență cuvintelor utilizate de o persoană care spune: *„Sunt prea/așa de…” , „Aș vrea să fiu…”* sunt urmate de afirmația:*„Dar nu pot. Așa sunt eu”.*Trecerea prin efort propriu de la felul cum este o persoană la felul cum ea își dorește să fie înseamnă schimbare personală, iar prin schimbare personală se realizează dezvoltarea personală. Rolul domeniului dezvoltării personale este de a ne ajuta să depășim obstacole pe care în mod mai mult sau mai puțin conștient le-am așezat în calea propriei dezvoltări.

Diferite definiții ale dezvoltării personale evidențiază faptul că aceasta *include obiective, planuri, acțiuni orientate către atingerea următoarelor ținte:*

- ✓ îmbunătățirea autocunoașterii;
- ✓ construirea sau reînnoirea identității;
- ✓ dezvoltarea abilităților și talentelor;
- ✓ identificarea și îmbunătățirea potențialului;
- ✓ îmbunătățirea calității vieții;
- ✓ realizarea visurilor;
- ✓ împlinirea așteptărilor;

C. Rogers, era impresionat de tendința înnăscută a indivizilor de a progresa. El a ajuns la convingerea că cea mai puternică forță motivatoare este actualizarea eului, prin punerea în valoare a tuturor abilităților noastre. Dezvoltarea personală apare în momentul în care are loc un proces de învățare semnificativă, aceasta înseamnând mai mult decat o simplă acumulare de date. Ea are capacitatea de a schimba ceva în comportamentul individului, în strategiile, atitudinea și convingerile sale, cu impact puternic în modificarea sau influențarea identității sale. Este o învățare generalizată, care se întrepătrunde cu toate sectoarele existenței. Schimbările determinate pot avea următoarele rezultate asupra unui individ:

- ✓ începe să se priveasca altfel;
- ✓ se acceptă pe sine și sentimentele sale;
- ✓ devine mai sigur pe sine și mai înclinat spre autonomie;
- ✓ se transformă în persoana care vrea să fie;
- ✓ adoptă obiective realiste;
- ✓ abordează obiective care până atunci îi păreau inaccesibile;
- ✓ își schimbă comportamentele și convingerile limitative;
- ✓ îi accepta în mai mare măsura pe ceilalți etc.;

Activitatea de învăţare are o contribuţie importantă în ceea ce priveşte dezvoltarea personală şi profesională a individului pe tot parcursul vieţii sale. De-a lungul timpului activitatea de învăţare suportă modificări şi este tratată în mod diferit de la un stadiu de dezvoltare la altul. Pe parcursul dezvoltării sale, individul acordă din ce în ce mai multă atenţie învăţării, conştient fiind

de contribuţia acesteia la dezvoltarea sa atât personală, cât şi profesională. Metodele de învăţare, precum şi rezultatele acesteia sunt diferite, aşa cum şi indivizii sunt diferiţi.

Definită uneori auto-dezvoltare, dezvoltarea personală se referă la studiul și practica de a-ți îmbunătăți propria viață, cariera, educația, relațiile, sănătatea, productivitatea și spiritualitatea, prin efortul tău propriu. Este vorba despre strădania permanentă a fiecărui om de a deveni mai bun, de a se autodepăși, de a se perfecționa din ce în ce mai mult. Este un proces continuu de auto-îmbunătățire, care durează toată viața.

Scopul final al auto-dezvoltării îl reprezintă *obținerea succesului*, de aceea dezvoltarea personala a devenit oarecum sinonima cu „știința succesului”. Este important de reținut faptul că acest concept al dezvoltarii personale nu este limitat numai la nivel individual, fiind incluse și activitățile pentru dezvoltarea celorlalți, în *calitate de profesor, ghid etc.*

## Imaginea de sine. Stima de sine

Stima de sine este abilitatea de a te simţi şi de a gândi în mod pozitiv despre tine. O stimă de sine pozitivă, realistă dezvoltă capacitatea de a lua decizii responsabile şi abilitatea de a face faţă presiunii grupului. Imaginea de sine se dezvoltă pe parcursul vieţii din experienţele pe care le are copilul şi din acţiunile pe care le realizează şi la care participă. Experienţele din timpul copilăriei au un rol esenţial în dezvoltarea imaginii de sine. Astfel, succesele şi eşecurile din copilărie precum şi modalităţile de reacţie a copilului la acestea definesc imaginea pe care o are copilul despre el. Atitudinile părinţilor, profesorilor, ale colegilor sau prietenilor contribuie la crearea imaginii de sine a copilului. Copiii cu o stimă de sine pozitivă sunt cei care:

- ✓ îşi asumă responsabilităţi: „Pot să fac acest lucru.”;
- ✓ se comportă independent: „Mă descurc singur.”;
- ✓ sunt mândri de realizările lor: „Sunt mândru pentru că …”, „Sunt important.”;
- ✓ realizează fără probleme sarcini noi: „Sunt convins că pot săfac acest lucru.”;
- ✓ îşi exprimă atât emoţiile pozitive cât şi pe cele negative : „Îmiplace de mine aşa cum sunt.”, „Sunt supărat când vorbeşti aşa cu mine.”;
- ✓ oferă ajutor şi sprijin celorlalţi colegi: „Am nevoie de ajutorul tău.”;

Experienţele care dezvoltă o imagine de sine sănătoasă: este încurajat, lăudat, este ascultat, i se vorbeşte cu respect, i se acordă atenţie şi este îmbrăţişat, are performanţe bune în activităţile extraşcolare (sport, desen, pictură, teatru) sau şcoală, are prieteni de încredere.

Copiii cu o stimă de sine scăzută sunt cei care:

- ✓ sunt nemulţumiţi de felul lor de a fi: „Nu sunt bun de nimic.”, „Nu sunt în stare să fac asta.”, „Nu am nici o calitate.”;
- ✓ evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi: „Nu voi fi în stare să iau examenul.”;
- ✓ se simt neiubiţi şi nevaloroşi: „Sunt antipatic.”. „Nu mă place nimeni.”, „Sunt plictisitor.” ;
- ✓ îi blamează pe ceilalţi pentru nerealizările lor: „Adultul a fost nedrept cu mine.”;
- ✓ pretind că sunt indiferenţi emoţional: „Nu mă interesează că am luat nota 4 la ….”
- ✓ nu pot tolera un nivel mediu de frustrare: „Nu ştiu cum să rezolv problema.”, „Nu pot să învăţ.”;
- ✓ sunt uşor influenţabili: „Prietenii mei cred că este bine să fumezi.”;
- ✓ nu îşi asumă responsabilităţi, este prea „cuminte”
- ✓ pare rebel, nepăsător;

Experienţele care formează o imagine de sine scăzută:

- ✓ este des criticat: „Dacă cineva mă critică, înseamnă că sunt prost şi ridicol.”;

- i se vorbeşte pe un ton ridicat (se ţipă);
- este ignorat, ridiculizat: "Nu trebuie să faci greşeli.";
- ceilalţi (părinţi, adulţi) aşteaptă să fie întotdeauna "perfect"; „Trebuie să fiu competent, să am note mari pentru ca părinţii mei să mă iubească.";
- are eşecuri în activităţile extraşcolare sau şcolare : „Dacă prietenii sau colegii mei nu mă plac nu am nici o valoare.";
- comparaţii frecvente între fraţi;
- standarde exagerate a părinţilor privind performanțele școlare;

Dezvoltarea încrederii în sine a copilului este baza oricărui proces de învăţare şi mai ales a învăţării de comportamente se realizează prin:

- prin focalizarea pe aspectele pozitive ale copilului: „*Bravo ! Ai reuşit !";*
- prin atenţia acordată progreselor făcute de copil şi a aspectelor pozitive ale situaţiei. "*Apreciez modul în care ai rezolvat …";*
- prin acceptarea diferenţelor individuale – fiecare copil învaţă diferit un comportament şi reacţionează diferit într-o situaţie: „*Mă bucur când tu …";*
- prin încrederea zilnică acordată;
- prin aşteptări realiste faţă de copil, aşteptări adaptate nevoilor şi potenţialului lui de dezvoltare: *"Sunt mândru/ă când …";*
- prin evitarea comparaţiilor şi a competiţiei dintre copii: „*Pentru mine eşti special!";*

**Autoeficacicate și reușită personală.**

*Autoeficacitatea* este definită prin convingerile oamenilor despre propriile abilităţi necesare pentru atingerea obiectivelor şi îndeplinirea sarcinilor propuse. Influenţele autoeficacităţii pot fi observate la nivelul:

- alegerilor pe care oamenii le fac: ne implicăm mai mult în sarcini unde ne simţim competenţi şi încrezători în reuşită şi evităm situaţiile în care am putea eşua;
- cantităţii efortului depus: autoeficacitatea percepută determină perseverenţa şi rezistenţa în faţa obstacolelor;
- nivelul stresului şi al anxietăţii resimţite: persoanele cu autoeficacitate redusă percep sarcinile ca mai complicate decât sunt în realitate şi această percepţie eronată reduce

## 1.3. Inteligența emoțională: evoluții conceptuale

„Inteligența emoțională, supranumită și EQ este fundația pe care se construiește personalitatea și împreună cu IQ creează un adult adaptat la viață"

Educația copilului din societatea actuală trebuie adaptată la noile rigori, iar metodele clasice de învățare nu se mai pliază pe nevoile generației de astăzi, sunt de părere specialiștii în educația copilului. Psihologii, pe de o parte, și specialiștii în educație, de cealaltă parte, consideră că inteligența emoțională nu mai reprezintă doar un „moft al societății civilizate", ci și o necesitate urgentă a sistemului educațional actual, necesitate care i-ar putea ajuta pe copii să se dezvolte armonios, nu doar intelectual, dar mai ales afectiv.

„*Ce este socio-emotională și cum îi ajută pe copii?* "activitățile care vizează dezvoltarea socio-emoțională creează oportunităţi de exersare de abilităţi sociale şi emoţionale. În cadrul

acestora, copiii au oportunitatea să observe, să demonstreze, să experimenteze, să modifice şi să fie recompesaţi pentru achiziţii, ceea ce facilitează utilizarea lor în contexte sociale". De asemenea, îi ajută foarte mult pe copii, să se adapteze mult mai bine la mediul social, să-și facă mult mai uşor prieteni de joacă și să relaționeze mult mai eficient cu profesorii și colegii.

Inteligenţa emoţională se referă la mai buna înţelegere a emoţiilor, gestionarea eficientă a propriilor emoţii, înţelegerea celor din jur şi îmbunătăţirea imaginii personale. Emoţiile sunt o sursa utila de informatie care ne ajuta sa ne descurcam in mediul social. Inteligenta emotionala include 4 tipuri de abilitati:

- ✓ perceperea emoţiilor;
- ✓ utilizarea emoţiilor;
- ✓ înţelegerea emoţiilor;
- ✓ gestionarea emoţiilor;

Conform cercetărilor statistice, *competenţa emoţională este de două ori mai importantă decât abilităţile tehnice sau intelectuale.* Inteligenţa emoeste cel mai bun predictor pentru achiziţiile viitoare ale copiilor, pentru succes, faţă de inteligenţa tradiţională, cognitivă şi abilităţile tehnice. Dezvoltarea inteligentei emotionale reprezinta intelegerea si gestionarea emotiilor pentru a crea relatii armonioase cu cei din jur. În scoală inteligenta emotională ridicată este cheia succeslui din perspectiva rezultatelor obținute. Printre beneficiile cresterii gradului de inteligentă emotională se numără: performantele crescute, motivatia îmbunătătită, inovatia sporită, cresterea încrederii în sine, managementul eficient si confortul în munca de echipă.

Un număr tot mai mare de educatori recunoaşte faptul că elevii care beneficiază exclusiv de pregătire şcolară pot fi *„neechipaţi"* pentru provocările viitoare, atât ca indivizi, cât şi ca membrii ai societăţii. Astfel putem constata că majoritatea dintre noi neglijăm aspectul emoţional al inteligenţei noastre, considerând că, inteligenţa academică este cea care primează în dobândirea performanţei, nerealizând faptul că există şi o *inteligenţă emoţională*. Dinamica schimbărilor sociale contemporane solicită o bună capacitate de adaptare a individului la mediu care se poate realiza numai dacă înţelegem rolul extraordinar pe care îl are folosirea inteligentă a emoţiilor. Teoriile moderne despre inteligenţă s-au dezvoltat prin observarea faptului că persoana, de-a lungul vieţii, este într-o permanentă dezvoltare. Pentru a avea succes trebuie să îndeplinească anumite condiţii. Aceste condiţii de obţinere a succesului în viaţă depind de abilităţi care se formează pe tot parcursul educaţiei formale sau cel puţin ar trebui să fie urmărite ca obiective, dincolo de discipline. Din lucrările oamenilor de ştiinţă despre inteligenţă se observă interesul special acordat *inteligenţei emoţionale şi sociale* care se referă la abilitatea de a te înţelege pe tine şi de a-i înţelege pe ceilalţi. În consecinţă, la ora actuală, aria învăţării emoţionale se dezvoltă pe baza cercetărilor în domeniu, respectiv al noilor teorii privind natura emoţiilor şi a inteligenţei în relaţie cu succesul şi fericirea. Prin învăţare socială şi emoţională, inteligenţa emoţională a indivizilor este dezvoltată, constituind un bagaj enorm pentru viitorul lor personal şi professional. Termenul de *inteligenţă emoţională* a fost formulat pentru prima dată în S.U.A. de Wayne Leon Payne în anul 1985, care considera că „inteligenţa emoţională implică o relaţionare creativă cu stările de teamă, durere şi dorinţă" (cf. M. Roco, 2001). Cel mai important element al inteligenţei emoţionale îl constituie emoţiile Ele sunt foarte importante deoarece asigură:

- ➢ *Supravieţuirea* – emoţiile noastre ne atenţionează atunci când ne lipseşte impulsul natural; când ne simţim singuri, ne lipseşte nevoia de a comunica cu alţi oameni; când ne este frică ne simţim respinşi, lipseşte nevoia de a fi acceptaţi.
- ➢ *Luarea deciziilor* – sentimentele şi emoţiile reprezintă o valoroasă sursă de informaţii, ajutându-ne să luăm hotărâri.

- *Stabilirea limitelor* – sentimentele noastre ne ajută să tragem nişte semnale de alarmă atunci când ne deranjează comportamentul unei persoane. Dacă învăţăm să ne încredem în ceea ce simţim şi să fim fermi în a exprima acest lucru, putem înştiinţa persoana respectivă de faptul că ne simţim incomod, de îndată ce devenim conştienţi de acest fenomen. Acest lucru ne va ajuta în trasarea graniţelor care sunt necesare pentru protejarea sănătăţii noastre mintale.
- *Comunicarea* – sentimentele noastre ne ajută să comunicăm cu ceilalţi. În cadrul comunicării dintre oameni, comunicarea nonverbală reprezintă cel puţin 60%, iar adevărul în privinţa emoţiilor se află mai mult în „cum" spune persoana decât în „ceea ce" spune ea. De exemplu, expresia feţei noastre poate exprima o gamă largă de sentimente: teamă, bucurie, surpriză, supărare, dezgust, furie etc

Din testele efectuate asupra a peste 7000 de persoane din SUA şi 18000 din alte ţări s-au constatat avantajele capacităţii de a interpreta sentimentele prin indicii nonverbali, inclusiv o mai bună adaptare emoţională, o mai mare popularitate şi deschidere (M. Roco, 2001).

- *Unitatea* – sentimentele noastre sunt probabil cea mai mare sursă de unitate a tuturor membrilor speciei umane. Sentimentele sunt universale trecând peste graniţele religioase, politice şi culturale, cum ar fi sentimentele de empatie, compasiune, cooperare şi iertare. Acestea au potenţialul de a ne uni ca specie. Într-o viziune de ansamblu, sentimentele, ne unesc, convingerile ne despart. În anii „80, Howard Gardner, în teoria inteligenţelor multiple a identificat *inteligenţa interpersonală* şi *inteligenţa intrapersonală,* care combinate, reprezintă ceea ce nouă ne este cunoscut astăzi sub numele de ***inteligenţa emoţională*** (IE). Pornind de la ideea existenţei unor inteligenţe diferite şi autonome ce conduc la modalităţi diverse de cunoaştere, înţelegere şi învăţare, a elaborat în 1985 "Teoria inteligenţelor multiple", considerată cea mai importantă descoperire din domeniul psihopedagogiei după teoria lui Jean Piaget. După Gardner, cele opt tipuri de inteligenţă sunt: verbală/lingvistică, *matematică/logică, vizuală/spaţială, corporală/kinestezică, ritmică/muzicală, interpersonală, intrapersonală* şi *naturistă*, fiecare având caracteristici proprii şi preferând un anumit tip de persoană. Gardner abordează flexibil conceptul de *inteligenţă*, vede în ea o promisiune de potenţial bio-psihologic omniprezentă la toate fiinţele umane care contribuie la acte de creaţie, iar faptul că domeniul sau câmpul de manifestare determină inteligenţa care este valorizată, subliniază importanţa actului educativ în dezvoltarea uneia sau mai multora dintre inteligenţele umane în funcţie de oportunităţile şi posibilităţile de dezvoltare. În teoria sa, Gardner rezervă un loc important formelor de inteligenţă, componente ale inteligenţei emoţionale şi anume: inteligenţa interpersonală şi inteligenţa intrapersonală.
  - ✓ *Inteligenţa interpersonală* – constă în abilitatea de a-i înţelege pe ceilalţi, de a cunoaşte ceea ce îi motivează pe oameni, cum muncesc ei, cum poţi să cooperezi mai bine cu ei.
  - ✓ *Inteligenţa intrapersonală* – constă în abilitatea de a se întoarce spre sine, în interiorul propriei persoane, de a realiza o aprofundată cunoaştere personală.

Psihologii au arătat că aceste abilităţi nu sunt generate de un nivel ridicat al inteligenţei academice/teoretice, ci ele constituie un fel de sensibilitate specifică faţă de practică şi de relaţiile interumane. Astfel, s-a născut o nouă formă de inteligenţă – ***inteligenţa emoţională.*** În jurul anilor 90 s-au conturat trei mari direcţii în definirea inteligenţei emoţionale, trasate de următorii cercetători în acest domeniu:

- ***Mayer şi Salovey*** (1990, 1993) – înţeleg prin inteligenţa emoţională capacitatea de a percepe cât mai corect emoţiile şi de a le exprima, de a accede sau genera sentimente atunci când ele facilitează gândirea; de a cunoaşte şi înţelege emoţiile în vederea promovării şi dezvoltării

emoţionale şi intelectuale. Aici putem aminti numele psihologului american Festinger cu teoria *“disonanţei cognitive”,* conform căreia oamenii refuză să se gândească la lucruri care le provoacă sentimente, emoţii negative. Totodată, în urma relaţionărilor interpersonale există tendinţa de a selecta ideile care sunt conforme cu valorile proprii şi care declanşează sentimente pozitive. Din aceste opinii rezultă intercondiţionările între emoţie/sentimente şi gândire.

- ***Reuven Bar–On*** – ne prezintă o altă versiune a inteligenţei emoţionale. Componentele acesteia sunt grupate în felul următor:
  - ✓ ***Aspectul intrapersonal:*** conştientizarea propriilor emoţii care presupune să trăieşti experienţa prezentă şi nu cea ce ai simţit în trecut - optimism, asertivitate; respect, consideraţie pentru propria persoană; autorealizare; independenţă.
  - ✓ ***Aspectul interpersonal:*** empatia; relaţii interpersonale; responsabilitate socială.
  - ✓ ***Adaptabilitate:*** rezolvarea problemelor; testarea realităţii; flexibilitate.
  - ✓ ***Controlul stresului:*** toleranţa la stres; controlul impulsurilor.
  - ✓ ***Dispoziţia generală:*** fericire; optimism.
- În viziunea lui ***Daniel Goleman*** (1995) conceptele care compun această formă a inteligenţei sunt:
  - ✓ *conştiinţa de sine*: identificarea şi înţelegerea emoţiilor, conştientizarea unei emoţii care se schimbă, înţelegerea diferenţei dintre gânduri, emoţii şi comportamente, încrederea în sine, înţelegerea consecinţelor unor comportamente în termeni de emoţii;
  - ✓ *auto-controlul:* managementul emoţiilor dificile, controlul impulsurilor, managementul constructiv al furiei, mâniei, dorinţa de adevăr, conştiinciozitatea, adaptabilitatea, inovarea, disciplina;
  - ✓ *motivaţia:* a fi capabil(ă) să stabileşti obiective şi să le îndeplineşti, optimism şi speranţă în faţa obstacolelor şi eşecurilor, iniţiativă, optimism, dorinţa de a reuşi, perseverenţă, dăruire -*empatia*: a fi capabil(ă) să te pui „în pantofii diferitelor persoane cu care relaţionezi“, cognitiv şi afectiv, a fi capabil(ă) de a-i înţelege pe ceilalţi, perspectivele acestora, a fi capabil(ă) de a arăta grijă, atenţie, înţelegerea diversităţii;
  - ✓ *aptitudinile sociale*: stabilirea şi păstrarea relaţiilor (prieteni), rezolvarea conflictelor, cooperarea, colaborarea, capacitatea de a lucra în echipă, comunicarea, influenţa, conducerea (leadership-ul);

El prezintă ca aspecte majore ale inteligenţei optimismul, perseverenţa şi capacitatea de a amâna satisfacţiile. D. Goleman a deschis noi orizonturi printr-o definire mai complexă a inteligenţei emoţionale. Unii autori consideră că inteligenţa emoţională are mai multe arii distribuite de la simplu la complex:

- ✓ *Identificarea emoţiilor*: abilitatea de a recunoaşte propriile emoţii, sentimente dar şi pe ale celor din jurul nostru, precum şi identificarea lor în diferite persoane, obiecte, artă, poveşti, muzică sau alţi stimuli.
- ✓ *Utilitatea emoţiilor:* abilitatea de a genera, folosi şi simţi o emoţie ca necesară în comunicarea sentimentelor sau angajarea ei în alte procese cognitive (gândire, decizii). Implică abilitatea de a pune în relaţie emoţiile cu alte senzaţii mentale, de exemplu gust şi culoare (angajarea în munca artistică) şi folosirea emoţiilor în rezolvarea de probleme. (integrarea emoţiilor în gânduri)
- ✓ *Înţelegerea emoţiilor:* abilitatea de a înţelege informaţiile despre emoţii, de a înţelege „combinatorica“ emoţiilor, progresul prin tranziţiile relaţionale.

- ✓ *Managementul emoţiilor*: Abilitatea de a fi deschis(ă) faţă de sentimente şi de a le adapta propriei persoane şi emoţiilor celorlalţi pentru promovarea creşterii şi dezvoltării personale.

Implică înţelegerea consecinţelor comportamentelor sociale asupra emoţiilor şi reglarea emoţiilor în funcţie de nevoile personale şi ale celorlalţi. Inteligenţa emoţională este un obiectiv important în perspectiva formării iniţiale şi continue, în plan profesional sau managerial, în orice domeniu de activitate. Optimismul şi speranţa în reuşită sunt trăsături care se constituie în ceea ce psihologii numesc *eficacitate personală*, convingerea că eşti stăpân pe întâmplările vieţii tale şi că poţi face faţă provocărilor cu care eşti confruntat. Dezvoltarea unei competenţe de orice fel întăreşte eficacitatea personală şi face ca persoana respectivă să fie în măsură să-şi asume riscul şi să facă faţă provocărilor, care, odată depăşite, fac să crească sentimentul de eficacitate personală. Această atitudine duce la valorificarea aptitudinilor şi talentelor, cu alte cuvinte, la dezvoltarea personală. Albert Bandura, psiholog la Stanford care a realizat multe cercetări în legătură cu eficacitatea personală, o rezumă astfel: „Convingerile oamenilor despre capacităţile lor au un efect profund asupra acestor capacităţi. Capacitatea nu este o proprietatea fixă. Există enorm de multe variante în care această capacitatea poate fi folosită. Cei care au această eficacitate personală se dau la o parte din calea eşecului; ei abordează lucrurile în aşa fel încât să le poată stăpâni fără să se îngrijoreze în privinţa diverselor dezastre posibile” (D. Goleman, 2001, p. 117).

**Elementele componente ale inteligentei emotionale**

Inteligenta emotională cuprinde ca elemente esențiale: întelegerea mai bună a propriilor emotii, gestionarea eficientă a emotiilor si cresterea calitătii vietii, întelegerea mai bună a celor din jur si un confort ridicat în relatiile interumane, precum si crearea de relatii mai bune la toate nivelele cu cei din jur si cresterea productivitătii, odată cu îmbunătătirea imaginii personale.

Conform lui Goleman se evidenţiază 4 componente ale Inteligenţei Emoţionale:

- ***Autocunoaşterea***
  - Autocunoaşterea Emoţională
  - Autocunoaşterea Realistă şi Corectă
  - Încrederea în sine
- ***Autocontrolul***
  - Autocontrol emoţional
  - Transparenţa & menţinerea integrităţii
  - Adaptabilitate & adaptabilitate la schimbare
  - Orientarea spre rezultate
  - Iniţiativa
  - Optimism & perseverenţă
- ***Social “Awareness” (conştiinţa socială, de grup)***
  - Empatie (simţirea sentimentelor şi perspectivei celorlalti, interes real faţă de grijile celorlalti)
  - “Awareness” la nivelul organizaţiei
  - Orientarea spre sarcină
- ***Managementul relaţiilor interpersonale***
  - Dezvoltarea altora, a abilităţilor acestora, coaching
  - Leadership inspiraţional
  - Catalist al schimbării (iniţierea şi managementul schimbării)
  - Influenţa (un rol important îl joacă persuasiunea)

- ❖ Managementul conflictelor (legat de negocierea şi rezolvarea disputelor)
- ❖ Lucrul în echipă şi colaborarea (crearea de sinergie de grup în urmărirea scopurilor grupului)

Primele două componente sunt privite ca şi componente personale ale Inteligenţei Emoţionale, în timp ce celelalte 2 sunt privite ca şi componente sociale ale Inteligenţei Emoţionale. *Legătura dintre IQ si EQ*: IQ măsoară baza informaţională individuală a unei persoane – memorie, vocabular, coordonare vizuală şi motorie. EQ se referă la domeniul intrapersonal, domeniul interpersonal, domeniul adaptibilităţii, domeniul controlării stresului şi domeniul stării generale, fiecare cu componentele sale, după cum urmează:

1. *domeniul intrapersonal* (capacitatea de auto-cunoaştere şi auto-control):
   - ✓ conştiinţa emoţională de sine (capacitatea persoanei de a recunoaşte cum se simte într-un anume fel, şi impactul comportamentului său asupra altor persoane),
   - ✓ caracterul asertiv (asertivitatea),
   - ✓ independenţa (capacitatea de auto-control şi autodirecţionare),
   - ✓ respectul de sine (cunoaşterea punctelor forte şi a celor vulnerabile, stima de sine), împlinirea de sine (recunoaşterea propriului potenţial).

2. *domeniul interpersonal* (capacitatea de a interacţiona şi colabora cu alte persoane): empatia, responsabilitatea socială, relaţiile interpersonale (aptitudinea de a construi şi menţine relaţii).

*Componentele inteligenței emotionale*

- ➢ Cunoașterea emoțională proprie și imaginea sinelui
- ➢ Asertivitatea
- ➢ Stima de sine
- ➢ Toleranța
- ➢ Rezolvarea de probleme
- ➢ Responsabilitatea socială
- ➢ Flexibilitatea
- ➢ Controlul impulsurilor
- ➢ Optimismul

**Cunoașterea emoțională proprie și imaginea sinelui**

*Estimarea gradului de conştientizare a inteligentei emotionale*: reprezintă totalitatea evaluărilor, interpretărilor, impresiilor legate de propria persoană, de cei din jur şi de diverse situaţii. Aceste estimări sunt în mare măsură determinate de mediul familial, experienţele anterioare, sistemele de convingeri şi valori şi iau forma unui dialog interior. Estimarea gradului de conştientizare al inteligenţei emoţionale ajută la înţelegerea modului în care dialogul interior influenţează sentimentele, acţiunile şi reacţiile, acestea putând fi schimbate în funcţie de diverse situaţii.

*Senzatiile si emotiile*: Prin simturi se primesc informatii despre situatiile, evenimentele si persoanele din jur. Este important, sa se faca diferenta intre informatiile senzoriale si estimari. Destul de des perceptiile sunt filtrate si transformate de estimarile noastre. Cu cat creste gradul de constientizare cu atat mai mare este abilitatea de a lua in considerare procesul de filtrare si se poate face distinctia intre senzorial si estimare. Fiind capabil sa-ti acordezi simturile, poti monitoriza, clarifica si schimba estimarile de cate ori este necesar. Persoanele cu o inteligenta emotionala dezvoltata au capacitatea de a intelege la nivel emotional perspective diferite asupra unei singure situatii, capacitatea importanta in rezolvarea flexibila de probleme.

*Imaginea de sine***:** Imaginea de sine a unei persoane este imaginea mentala pe care o are despre ea, imagine care in general este destul de rezistenta la schimbare, continand elemente care sunt disponibile observarii de catre ceilalti, dar si elemente care au fost invatate de persoana prin experientele sale directe sau prin internalizarea judecatilor de valoare emise de altii. Imaginea proasta despre sine este in general rezultatul acumularii de catre persoana a criticilor care i-au fost adresate in copilarie si care duc la lezarea propriei imagini si a felului in care se percepe.
Un aspect particular este imaginea de sine a celor care sunt in postura de victima.
**Asertivitatea:** Ca si ascultarea si empatia, asertivitatea este o aptitudine care poate fi dezvoltata. Asertivitatea iti sustine drepturile, iti protejaza spatiul personal si iti exprima punctul de vedere, nevoile si sentimentele intr-un mod potrivit din punct de vedere social, onest si direct.
**Afirmarea eficientă de sine:** Persoanele asertive isi indeplinesc nevoile proprii fara a afecta nevoile celorlalti. Persoanele asertive cauta sa-si imbunatateasca relatiile cu celelalte persoane, sa mentina respectul reciproc si sa-si apere atat interesele lor cat si cele ale celor din jur. Comportamentul asertiv duce la multumire, control si stima de sine. Exprimarea directa nu inseamna sa se spuna primul lucru care trece prin minte ci reprezinta o exprimare increzatoare si controlata, la timpul potrivit si corespunzator situatiei. Asertivitatea nu este o modalitate de manipulare sau de inducere in eroare a celorlaltii cu scopul de a obtine ceea ce ne dorim. Ea nu suprima drepturile sau demnitatea altei persoane.
**Stimei de sine:** este o sintamă utilizată pentru evaluarea globala a persoanei privitor la propria sa valoare. Stima de sine cuprinde credinte (de tipul sunt sau nu sunt competent) si emotii (de genul triumf, disperare, mandrie, rusine). Stima de sine se poate aplica la o anumita situatie particulara (de exemplu referitor la profesie) sau are extindere globala (sunt o persoana buna, sau nu sunt bun de nimic). Stima de sine este o caracteristica personala stabila, cu mici variatii in decursul timpului.
Stima de sine implicita se refera la inclinatia persoanei de a se auto-evalua in maniera spontana, automata sau inconstienta. Stima de sine explicita este evaluarea constienta dupa auto-reflectie. Atat stima de sine implicita, cat si stima de sine explicita sunt elemente ale conceptului global de stima de sine. Stima de sine implicita a fost definita ca „efectul identificat introspectiv al atitutdinii fata de sine in relatie cu obiecte si disociat de obiecte”. Un aspect important este acela ca experienta de socializare a persoanei va afecta nivelul stimei sale de sine implicite.
Stima de sine se formeaza pe baza mai multor factori: relatia dintre persoana si familia sa, prietenii apropiati, colegii de serviciu, grupul religios/politic din care face parte. Aceasta deoarece oamenii au tendinta sa se compare cu ceilalti. Stima de sine negativa este un factor de risc pentru tulburarile de comportament

**Toleranța la stres**

Stresul psihologic se refera la incapacitatea unei persoane de a raspunde adecvat la amenintarile emotionale sau fizice, reale sau imaginare. Semnele stresului sunt cognitive, emotionale, fizice sau comportamentale, incluzand: gandirea defectuoasa, o privire de ansamblu negative, griji excesive, instabilitate dispozitionala, iritabilitate, agitatie, incapacitatea de a se relaxa, sentimentul singuratatii, izolare, depresie, dureri somatice, ameteli, greturi, dureri toracice, palpitatii, mancatul in exces sau pierderea apetitului, neglijarea responsabilitatilor, cresterea consumului de alcool, nicotina sau droguri.
Toleranţa la stress include un repertoriu de răspunsuri adecvate la situaţii stressante.
Oamenii cu toleranţă bună la stress tind să facă faţă crizelor şi problemelor în loc să cedeze sentimentelor de neajutorare şi deznădejde. Anxietatea care apare atunci când toleranţa la stress nu funcţionează în mod adecvat are un efect supărător asupra performanţelor generale pentru că

duce la slăbirea puterii de concentrare, crează dificultăţi în luarea deciziilor şi duce la probleme de ordin somatic, cum sunt tulburările de somn.

**Managementul stresului**

Managementul stresului se refera la ameliorarea stresului si in special a stresului cronic, cu scopul imbuntatatirii functionarii zilnice. Managementul stresului a fost dezvoltat pornind de la premiza ca stresul nu este un raspuns direct la agentul stresor, ci mai degraba la resursele si abilitatile persoanei de a media raspunsul la agentul stresor. Este necesar sa identificam inainte de toate care sunt factorii centrali in controlul stresului pentru persoana respectiva. Stresul poate fi redus schimband perceptia persoanei asupra agentului stresor.

Tehnicile de management al stresului difera functie de paradigma teoretica, dar in general includ: trainingul autogen, terapia cognitiva, rezolutia conflictului, exercitiul fizic, gasirea unui hobby, expresia artistica, tehnici de respiratie, tehnici de relaxar, managementul timpulu, ascultarea muzicii

Neajutorarea învăţată este situaţia în care o persoană a învăţat să se comporte neajutorat, chiar dacă are posibilitatea de a se ajuta pe sine pentru a evita circumstanţele neplăcute sau dăunătoare la care a fost supusă. Respectiv persoana are impresia că nu poate controla rezultatul unei situaţii. Neajutorarea învăţată este de asemenea o problemă motivaţională: persoana care nu a reuşit în trecut să îndeplinească o sarcină ajunge la concluzia eronată că nu îşi poate îmbunătăţi performanţele. Neajutorarea învăţată poate fi folosită ca şi scuză.

**Sugestii pentru dezvoltarea inteligenţei emoţionale:** Nici o schimbare nu este posibilă fără acordul implicit şi participarea activă a cadrelor didactice, elevilor şi părinţilor. **...**
emoţionale şi sociale.

**Pentru cadrele didactice...**

- ✓ Integraţi activităţi pentru dezvoltarea abilităţilor sociale şi emoţionale în programul zilnic şcolar.
- ✓ Cercetaţi succesul unor programe de dezvoltare socială şi emoţională (de ex. luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, rezolvarea creativă a conflictelor) şi discutaţi cu colegii de cancelarie despre consecinţele pozitive ale implementării acestora.
- ✓ Demonstraţi elevilor dumneavoastră un comportament inteligent social şi emoţional.
- ✓ Participaţi la forumuri, conferinţe, întâlniri cu specialişti, discuţii pe Internet pe tema dezvoltării sociale şi emoţionale.
- ✓ Promovaţi în clasă activităţi pentru dezvoltarea abilităţilor sociale şi emoţionale, folosind mijloacele TIC: jocuri pe computer şi video.
- ✓ Fiţi receptivi(e) la momentele care se întâmplă în clasă în mod atural: momentele când observaţi schimbarea stărilor şi a dispoziţiilor, conflictele, actele de grijă faţă de ceilalţi,respectul, atenţia.
- ✓ Valorizaţi inteligenţa socială şi emoţională a elevilor dumneavoastră ca fiind mult mai importante decât dezvoltarea lor cognitivă.
- ✓ Încurajaţi exprimarea impresiilor despre abilităţile emoţionale şi sociale dezvoltate în clasa dumneavoastră! De exemplu: un afişaj/panou despre vocabularul emoţiilor, un afişaj/panou cu complimente adresate de elevi între ei sau probleme despre care ei doresc să vorbească şi răspunsuri la acestea.
- ✓ Verificaţi împreună cu alte cadre didactice din şcoală strategiile folosite la clasă în lucrul cu elevii pentru susţinerea competenţelor sociale şi emoţionale.

- Ţineţi un jurnal în care să reflectaţi asupra emoţiilor dumneavoastră şi încurajaţi-i pe copiii cu care lucraţi să aibă o astfel de activitate pentru monitorizarea emoţiilor, atât cele pozitive, dar mai ales cele negative.
- Informaţi-vă despre resursele existente (centre pentru educaţie emoţională şi socială, cărţi, reviste de specialitate, pagini WEB, pliante, cursuri de formare) pe tema dezvoltării sociale şi emoţionale.
- Oferiţi ajutor elevilor în evaluarea emoţiilor şi sentimentelor**:** învăţaţi-i să clasifice cuvintele care denumesc emoţii, învăţaţi-i să găsească cuvinte pentru emoţii; începeţi prin exprimarea emoţiilor sau prin discuţii despre sentimente.
- Acordaţi-le oportunitatea de a a alege**:** laudaţi-i pentru deciziile luate, întreabaţi-i cum pot fi ajutaţi pentru a veni în rezolvarea nevoilor lor, dar nu insistaţi cu această cerere.
- Respectaţi sentimentele lor**:** întreabaţi-i cum se simt, ce îşi doresc înainte de a acţiona, gândiţi-vă ce vă propuneţi să simtă elevii prin activităţile de învăţare, ce sentimente creează un mediu pozitiv de învăţare.
- Validaţi sentimentele**:** acceptaţi sentimentele lor, arătaţi înţelegere, empatie, grijă şi respect, atenţie, oricare ar fi problema şi nu uitaţi că întotdeauna prima dată este de dorit să validaţii sentimentele.
- Împuterniciţi-i (engl. „empowerment“): întreabaţi-i cum se simt şi ce ar fi necesar pentru a se simţi mai bine, învăţaţi-i să rezolve singuri problemele folosind empatia, compasiunea şi respectul mutual pentru sentimentele altora.
- Evitaţi etichetările şi judecăţile critice: evitaţi etichetarea subiectelor ca fiind bune/rele, drăguţe/grosolane etc., evitaţi „ar trebui“.
- Identificaţi zilnic acele exerciţii prin care aţi putea să lucraţi şi asupra emoţiilor elevilor.
- Ca activităţi de "dezgheţ" folosiţi modalităţi de a diagnostica starea emoţională a elevilor la început de zi.
- Asociaţi situaţiile de învăţare cu emoţii şi sentimente. Alocaţi timp pentru a vorbi despre ele.
- Structuraţi eseurile ca răspunsuri la întrebări de genul: "Cum ar arăta emoţiile tale dacă ar fi sunete, obiecte, fenomene ale naturii, culori, persoane celebre, evenimente, flori, animale, gusturi etc."
- Discutaţi cu elevii despre responsabilitatea emoţiilor, reacţiile emoţionale, consecinţele emoţiilor

**Pentru elevi...**

- ✓ Ţineţi un jurnal care ajută la creşterea conştiinţei de sine şi autoreflecţiei.
- ✓ Folosiţi monologul pentru a vă încuraja, fiţi pentru voi cel mai bun prieten, nu cel mai aspru critic.
- ✓ Încurajaţi prietenii voştri să vă spună punctele lor de vedere pentru problemele pe care le aveţi.
- ✓ Fiţi conştienţi de „butonul“ (situaţii, persoane, lucruri, cuvinte) care declanşează supărarea, furia,mânia şi de modalităţile prin care acestea pot fi transformate.
- ✓ Fiţi atenţi la strategiile pe care le folosiţi pentru a vă calma şi a vă schimba dispoziţiile din negative în pozitive.
- ✓ Găsiţi oportunităţi pentru a coopera şi a vă angaja în colaborarea cu colegii voştri.
- ✓ Ascultaţi-vă intuiţia: când eşti cu un prieten sau o persoană semnificativă, iar tu ai curajul să spui că ceva acolo este greşit, aşa este. Rezistaţi presiunii grupului, fiţi asertivi!
- ✓ Fiţi receptivi la nevoile voastre sociale şi emoţionale!
- ✓ Observaţi şi notaţi locurile şi persoanele care vă determină să trăiţi şi să simţiţi emoţii pozitive sau emoţii negative.

**Un posibil studiu de caz:** *,,Iulia şi Cristina sunt prietene. Elisabeta ar dori să fie şi ea inclusă în cercul lor, dar este exclusă pentru comportamentul ei. Elisabeta nu ştie de ce. Pentru ca să o ajutăm pe Elisabeta să înţeleagă care este sursa comportamentului colegelor ei s-a iniţiat un joc. Ştim că cele 2 fetiţe nu au încredere în Elisabeta aşa că: am întrebat-o pe Iulia: „Ce punctaj acorzi încrederii pe care o ai faţă de Elisabeta pe o scală de la 1 la 10?“ Iulia a răspuns instantaneu: „Nici cât o firimitură.“ Apoi, am cerut Iuliei să concretizeze: „Poţi să exemplifici cu un aspect specific ce ar trebui schimbat, din partea tuturor, în relaţia cu Elisabeta astfel încât să crească gradul de încredere de la 0 la 1 punct?“ Foarte repede, Iulia a listat 6 lucruri specifice! Am întrebat-o pe Elisabeta dacă acceptă să lucreze asupra acestor aspecte împreună cu fetele. Ea a fost de acord, aşa că le-am propus o nouă întâlnire peste o saptămână pentru a vedea dacă sentimentele s-au schimbat. Fetele au agreat ideea şi este evident faptul că sentimentele lor sunt pozitive.“*

*Cum contribuie inteligenţa emoţională la rezolvarea situaţiilor dificile?* Asiguraţi-vă că elevii vor vorbi şi vor fi oneşti faţă de sentimentele lor. Spuneţi-le că dacă ei trăiesc sentimentele de: a fi urâcios, duşmănos, violent, distructiv, dureros, dăunător, răzbunător este în ordine să vorbească despre ele. Amintiţi-le că dacă ei se află în conflict, simt o anume suferinţă emoţională. Sarcina voastră principală este de a reduce durerea, suferinţa, să-i ajutaţi să se simtă mai confortabili, mai relaxaţi dacă sunt stresaţi. Invită elevii participe la sesiuni de învăţare a tehnicilor, de rezolvare a conflictelor. Spuneţi-le că obiectivele activităţii investighează cum s-au simţit. Întrebaţi elevii în ce măsură s-au simţit înţeleşi, pedepsiţi, moralizaţi, speriaţi, temători, agresaţi, atacaţi, judecaţi, pedepsiţi, chiar se acordă valori de la 1 la 10! Descrieţi concret emoţiile trăite! Nu-i judecaţi când îşi exprimă ceea ce simt! Când le transmiteţi opiniile voastre nu le arătaţi dezaprobare sau faptul că sunteţi şocaţi de ideile lor. Nu judecaţi sau invalidaţi ceea ce afirmă elevii. Fiţi deschişi! Nu adăugaţi temerile, starea de stres sau disconfort pe care le simţiţi în relaţia cu elevii prin încercarea de a păstra controlul asupra comportamentelor lor, spunând: „Priveşte-mă în ochi sau cu atenţie când vorbesc cu tine!“, „Încetează să te mai joci cu părul!“, „Ridică-te când mi te adresezi!“ Căutaţi din nou câteva lucruri pe care fiecare le agreează! Centraţi-vă pe sugestii specifice. Verificaţi ce simte fiecare. Identificaţi şi apreciaţi cel mai mic progres. „Mă simt nerăbdător/nerăbdătoare, nervos/nervoasă.“ decât „Eşti aşa de încet/înceată, abia te mişti.“ „Sunt confuz(ă) pentru că nu

ştiu de ce nu ţi-ai făcut temele." decât „Eşti aşa de leneş(ă).". „Mă tem că te vei răni dacă faci acest lucru." „Mă simt rău când văd că iei diferite lucruri de la alţii/altele fără să întrebi. Îmi este teamă că astfel îţi vei pierde prietenii/prietenele." „Mă simt inconfortabil(ă) cu..." „Mă simt copleşit(ă) când îmi pierd controlul." decât „Tu mă înnebuneşti!" „M-am simţit jignit(ă) când directorul a fost aici." decât „Tu m-ai jignit în faţa directorului." „Am sentimentul că astăzi arăţi ca şi cum te-ai odihnit foarte puţin." 8

## 1.4. Combaterea discriminării în mediul şcolar

**Delimitări conceptuale: Stereotip, prejudecată, discriminare**

Termenul de "**stereotip**" provine din greaca veche, fiind format prin alăturarea cuvintelor stereos = puternic, solid și typos = imagine, impresie. Folosit pentru prima oară în anul 1798, referinduse la placa metalică reprezentând reproducerea unui text și ca formă de tipar la tipărirea edițiilor unei lucrări de mare tiraj, ulterior acest termen a căpătat și o conotație psihosocială. Astfel, stereotipurile sunt credințele referitoare la caracteristicile psihologice sau comportamentele unor categorii de indivizi sau grupuri sociale. Mulți dintre noi operăm cu astfel de stereotipuri în viața de zi cu zi, iar acestea se pot referi la:

- ✓ Sex (ex.: femeile sunt sensibile, bărbații sunt puternici)
- ✓ Naționalitate (ex.: italienii sunt romantici, germanii sunt distanți, japonezii sunt muncitori)
- ✓ Rasă (ex.: afro-americanii sunt buni la sport, albii sunt rasiști)
- ✓ Etnie (ex.: romii nu sunt cinstiți) Religie (ex.: evreii sunt buni negustori și conduc lumea)
- ✓ Ocupație (ex.: avocații mint, profesorii sunt serioși)
- ✓ Vârstă (ex.: tinerii sunt nesăbuiți, bătrânii sunt conservatori)
- ✓ Orientare sexuală (ex.: homosexualii sunt efeminați)
- ✓ Stare de sănătate (ex.: persoanele supraponderale sunt leneșe, persoanele cu probleme de sănătate mintală sunt periculoase, persoanele cu dizabilități sunt neajutorate)
- ✓ Statut social (ex.: intelectualii au un comportament moral, persoanele cu un nivel scăzut de educație trăiesc în promiscuitate)
- ✓ Mediu de rezidență (orășenii sunt grăbiți și stresați, persoanele din mediul rural trăiesc sănătos) ș.a.m.d.

Ce au în comun toate aceste afirmații este că reprezintă o generalizare, adică tendința de a ne raporta mai degrabă la grupul din care face parte individul, nu la caracteristicile sale individuale. Motivul pentru care apelăm la astfel de generalizări este "economia" gândirii: o dată ce am așezat individul într-o categorie ne putem raporta la el cognitiv și afectiv folosindu-ne de reprezentările pe care le deținem deja cu privire la categoria respectivă, mai repede decât să facem efortul de a-l cunoaște cu adevărat.

Categorizarea socială este un fenomen natural, care ne ajută să operăm cu realitatea în care trăim. Avem tendința de a grupa indivizii în categorii, la fel cum grupăm locuințele (case sau apartamente), programele TV (emisiuni, filme artistice sau documentare), piesele de mobilă (mese, scaune, etajere) ș.a.m.d. Categorizarea socială ne permite să accesăm rapid informații despre ceilalți (de exemplu, atunci când ne rătăcim într-un oraș străin ne adresăm unui polițist sau unui taximetrist, deoarece informațiile pe care le deținem cu privire la aceste categorii ne indică faptul că sunt persoanele cele mai în măsură să ne ajute în situația respectivă), dar și să ne construim o identitate socială (prin a ne defini ca aparținând unui grup caracterizat de o serie de calități sau virtuți, adoptând o atitudine de tipul "noi și restul lumii" și judecându-i pe ceilalți din prisma criteriului apartenenței la același grup).

Stereotipurile n-ar continua să existe dacă ar fi cu totul departe de realitate. În multe dintre situații pare să existe măcar un sâmbure de adevăr, dat de rolurile pe care indivizii aparținând diferitelor categorii, le joacă în societate. De exemplu, stereotipul conform căruia femeile sunt sensibile, iar bărbații dominanți vine din faptul că în multe situații bărbații aleg ocupații active, care să le permită obținerea unui statut înalt, în vreme ce femeile tind să se orienteze spre ocupații ce presupun interacțiune umană, compasiune, îngrijire etc. Prin urmare, stereotipurile sunt măcar parțial adevărate pentru mulți membri ai categoriei sociale respective deoarece indivizii demonstrează caracteristicile prototip atunci când își îndeplinesc rolul social, chiar dacă acestea nu rezultă din diferențe psihologice reale între grupuri.
Nu toate stereotipurile reflectă însă realitatea. Studiile au arătat că oamenii se înșală adeseori cu privire la caracteristicile atribuite unui grup sau altuia, fiind dispuși în același timp să exprime stereotipuri cu privire la grupuri care nu există în realitate sau la grupuri cu care nu au interacționat niciodată. De asemenea, chiar și atunci când conțin un sâmbure de adevăr, stereotipurile reprezintă suprageneralizări sau exagerări, deoarece atunci când facem o afirmație de tipul "toți medicii sunt corupți", în minte ne vin cel puțin unul sau două exemple care contrazic această afirmație.

În momentul în care folosim stereotipurile privitoare la o categorie pentru a judeca un individ, șansele de a face o eroare sunt foarte mari. Utilizarea stereotipului este nedreaptă față de individul deoarece din moment ce niciun stereotip nu este universal valabil, este posibil ca ipotezele noastre să nu se verifice în cazul său. Nedreptatea este cu atât mai mare atunci când stereotipurile se transformă în comportamente. În societatea contemporană, prejudecățile pot lua diferite forme, de la exprimarea directă a urii (ex.: urăsc persoanele de etnie romă) până la forme mai subtile, de exemplu convingerea că membrii unui grup (ex.: romi) nu mai sunt afectați de discriminarea etnică și, de aceea, nu ar trebui să beneficieze de tratament special (ex.: locuri în licee și facultăți), convingere însoțită de o atitudine negativă față de grupul respectiv. La fel ca stereotipurile, prejudecățile se manifestă în viața noastră de zi cu zi, uneori fără să conștientizăm acest lucru. Unii cercetători afirmă că toți oamenii au prejudecăți (chiar și cei care nu cred acest lucru), manifestate în cel mai bun caz prin tendința de a favoriza grupul din care facem parte în fața altor grupuri sau prin cunoașterea stereotipurilor referitoare la celelalte grupuri. În ceea ce privește formarea acestora, toți experții sunt de acord că acestea apar la vârste foarte fragede. Spre exemplu, un copil de 4-5 ani întrebat cine conduce mai bine mașina va spune că bărbații, iar dacă l-am întreba cine face mâncare mai bine, va răspunde că femeile. Copiii mici fac rapid categorizări bazate pe sex sau culoarea pielii, la care se adaugă aprecierile negative făcute de adulții din jurul lor la adresa unui grup sau a altuia (ex.: dacă nu ești cuminte, o să te fure țiganii).

Stereotipurile se învață de la vârste mici, în comunicarea cu persoanele semnificative (părinți, profesori, colegi), dar și cu contribuția mass-media. Studiile au demonstrat că stereotipurile rasiale ale copiilor sunt similare cu ale părinților lor, în vreme ce adolescenții sunt influențați mai degrabă de grupul de prieteni.

Stereotipurile și prejudecățile nu sunt neapărat transmise verbal, ci foarte frecvent prin observarea modului în care persoanele semnificative se comportă în prezența reprezentanților unei minorități (ex.: părintele care își strânge copilul de mână puțin mai tare atunci când trece pe lângă o persoană de etnie romă pe stradă). De asemenea, stereotipurile și prejudecățile provin și din unele erori de percepție ale mediului în care trăim, de exemplu estimarea incorectă a frecvenței cu care reprezentanții unui grup minoritar adoptă comportamente pozitive sau negative. Deoarece sunt mai puține comportamente negative și reprezentanți ai unei minorități, avem tendința de a ni le întipări mai ușor în memorie, iar apoi să supraestimăm frecvența cu care acestea apar, fenomen denumit corelație iluzorie.

**Discriminarea** reprezintă adoptarea unui comportament în acord cu stereotipurile și prejudecățile individuale și presupune un tratament diferit aplicat indivizilor sau grupurilor pe baza apartenenței lor etnice, rasiale, religioase, sexuale, politice, de clasă etc. Termenul este folosit pentru a descrie acțiunea unei majorități dominante în raport cu o minoritate dominată și implică un prejudiciu unei persoane sau unui grup.

În România, potrivit legii nr. 324 din 14 iulie 2006, prin discriminare se înțelege orice deosebire, excludere, restricție sau preferință, pe bază de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie,categorie socială, convingeri, sex, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenență la o categorie defavorizată, precum și orice alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor omului și a libertăților fundamentale sau a drepturilor recunoscute de lege, în domeniul politic, economic, social și cultural sau în orice alte domenii ale vieții publice.

Deși în toate societățile democratice orice formă de discriminare este interzisă, din păcate în realitate discriminarea este practicată atât de indivizi, cât și de instituții: companii, școli, spitale, primării, guvern. Acest lucru se întâmplă deoarece, așa cum am văzut, discriminarea este fundamentată pe stereotipurile și prejudecățile pe care le avem, iar acestea nu sunt întotdeauna conștientizate.

Putem vorbi despre mai multe tipuri de discriminare:

- Discriminarea directă are loc atunci când o persoană refuză unei alte persoane un drept sau îi limitează acesteia accesul la informații, servicii, accesarea unor drepturi pe baza apartenenței la o anumită categorie. Exemple:
  - ✓ elevă este exmatriculată după ce se află că este infectată cu virusul HIV;
  - ✓ unui copil cu dizabilități îi este refuzată înscrierea într-o școală de masă, deși nivelul său intelectual i-ar permite să facă față cerințelor școlare;
- Discriminarea indirectă intervine atunci când o prevedere, un criteriu, o practică aparent neutră pune într-o situație de dezavantaj aparținând unui grup vulnerabil, față de alte persoane aparținând grupului majoritar. Desigur, sunt acceptate de la această regulă situațiile în care respectiva prevedere este justificată de un scop legitim, iar măsurile folosite pentru atingerea acelui scop sunt adecvate și necesare. Exemple:
  - ✓ Accesul în școală este permis doar elevilor care poartă uniforma școlii, ceea ce ar putea reprezenta o problemă pentru elevii din medii defavorizate, care nu își permit achiziționarea uniformei respective;
  - ✓ Evaluarea performanțelor elevilor ia în considerare criteria precum contribuția la fondul clasei /școlii sau achiziționarea anumitor materiale didactice.

Hărțuirea, definită ca fiind un comportament nedorit în legătură cu un criteriu de discriminare (apartenență etnică, gen, dizabilitate, orientare sexuală etc.), care are ca scop sau efect violarea demnității personale a persoanei sau crearea unui cadru intimidant, ostil, degradant, umilitor sau ofensiv, în mod intenționat sau neintenționat.

Exemple:

- ✓ După ora de sport, dirigintele clasei îi cere unui elev rom să și dea jos tricoul pentru ca toți colegii lui să vadă cum miroase un “țigan împuțit”;
- ✓ Un elev este în mod repetat ridiculizat de ceilalți colegi pe seama apartenenței etnice sau orientării sexuale, însă acest lucru este ignorat de cadrele didactice și conducerea școlii, pe motiv că “așa sunt copiii, se joacă unii cu alții”;

*Victimizarea se referă la protejarea* indivizilor de la orice formă de tratament advers (ex.: exmatricularea etc) ca reacție la o plângere, acțiune sau alte proceduri prin care se urmărește respectarea principiului egalității de tratament. Este vizată de asemenea protecția nu doar a

persoanei discriminate, ci și a celor ce pot oferi probe utile în procedura anti-discriminare sau care sunt implicați într-un fel sau altul în această procedură.
Exemple: Mama unui elev cu dizabilități, sătulă de hărțuielile la care era supus fiul său în mediul școlar, decide să facă o plângere la Inspectoratul școlar. La scurtă vreme după realizarea anchetei și sancționarea persoanelor resposabile, elevului în cauză i se scade nota la purtare sub un pretext inventat, iar ulterior este exmatriculat. Alți elevi care se confruntă cu discriminarea sunt astfel intimidați și nu mai îndrăznesc să eventualele abuzuri ale colegilor sau cadrelor didactice.
Discriminarea structurală are loc atunci când refuzarea unui drept al unei persoane este un efect al modului în care sistemele sociale sunt organizate.
Exemple:

- ✓ Criteriile avute în vedere pentru accesibilizarea instituțiilor accesul persoanelor cu dizabilități nu sunt suficient de relevante, de aceea accesibilizarea se reduce la construirea unei rampe de acces care de multe ori este impracticabilă, fiind prea abruptă;
- ✓ Curriculumul școlar nu include referiri la istoria și originile minorităților entice sau activități care să vizeze explorarea și demontarea stereotipurilor.

**Forme ale discriminării, grupuri vulnerabile**
***Rasismul:*** se referă la opinii, practici și acțiuni derivate din credința că oamenii pot fi împărțiți în grupuri biologice distincte (rase) și că membrii aceleliași rase au în comun o serie de atribute care pot face grupul per ansamblu mai mult sau mai puțin dezirabil. Definiția rasismului a stârnit o serie de controverse, din mai multe motive. Unele definiții caracterizează drept rasistă orice afirmație bazată pe prezumția că actele comportamentale ale unui individ sunt influențate de grupul rasial din care acesta face parte, chiar dacă afirmația respectivă nu are o conotație negativă sau peiorativă. Alte definiții limitează termenul doar la formele maligne ale discriminării. Deoarece nu există un consens cu privire la ceea ce "rasă", unele definiții ale rasismului includ și credințe și comportamente discriminatorii bazate pe stereotipurile culturale, naționale, etnice
În funcție de nivelul la care se manifestă, putem vorbi despre rasism individual, instituțional sau cultural.
Rasismul individual se referă la asumarea și exprimarea atitudinilor, valorilor și credințelor personale despre superioritatea propriei rase, etnii sau culturi.
Rasismul instituțional se referă la discriminarea rasială făcută în cadrul guvernelor, corporațiilor, organizațiilor religioase, instituțiilor de învățământ sau a altor organizații care au puterea de a influența viața unui număr mare de oameni, prin adoptarea de practici și legi care cauzează sistematic inegalități rasiale în societate, organizații sau instituții.
Rasismul cultural cuprinde tradițiile, obiceiurile, valorile și normele de comportament social ce promovează propria cultură ca normă și standard în societate.
În funcție de forma de manifestare, putem vorbi despre rasism vizibil (ușor detectabil, presupune acțiuni discriminatorii evidente) și despre rasism ascuns (mai subtil, mai frecvent și mai ușor de negat decât rasismul vizibil).

***Sexismul***: este o atitudine sau prejudecată privind superioritatea unui reprezentant al unui sex asupra altui sex. Atunci când această prejudecată este transpusă în comportament, se poate vorbi despre discriminare sexuală.

La fel ca în cazul celorlalte tipuri de discriminare, sexismul se sprijină pe stereotipuri și prejudecăți, mai mult sau mai puțin conștientizate. Aceste stereotipuri sunt exprimate sub forma etichetelor de gen, spre exemplu:

- ✓ femeile ar fi caracterizate de: obediență, dependență, pasivitate, drăgălășenie, lipsă de control asupra emoțiilor, caracter intuitiv, lipsa de rezistență la situații de criză, nepricepere în afaceri, talent în privința comunicării verbale, înclinație de a se sacrifica pentru binele altora, al societății și al familiei, interes pentru viața privată;
- ✓ bărbații ar fi caracterizați de: demnitate, inteligență, independență, curaj, agresivitate, ambiție, încredere în sine, capacitate de efort fizic și intelectual, interes pentru afirmare în sfera publică;

Aceste stereotipuri sau etichete de gen sunt cele care ne fac să ne raportăm diferit față de un bărbat care plânge, comparativ cu o femeie care face același lucru, sau cele care stau la baza convingerii că bărbații sunt mai buni șoferi decât femeile.

Diferenţele de gen reprezintă în prezent un domeniu de mare interes pentru sociologi, psihologi, cadre didactice etc., deoarece dimensiunea de gen influențează o multitudine de situații din viața cotidiană, începând cu modul în care sunt repartizate sarcinile în gospodărie, și terminând cu ocuparea unui loc în ierarhia profesională sau socială.

Raportul Comisiei Europene pentru drepturile omului şi egalitatea de gen al Parlamentului European către Consiliu, Parlamentul European, Comitetul Economic şi Social European şi Comitetul Regiunilor, prezentat la Bruxelles, în 23.01.2008 afirmă că "stereotipurile reprezintă bariere în calea realizării alegerilor individuale atât pentru bărbaţi, cât şi pentru femei. Acestea contribuie la menţinerea inegalităţilor, influenţând deciziile în materie de educaţie, formare sau încadrare în muncă, de participare la sarcinile domestice şi familiale şi de reprezentare în posturile de decizie. Stereotipurile pot, de asemenea, să afecteze modul în care este valorizată munca unei persoane. Eliminarea acestora reprezintă una dintre prioritățile Foii de parcurs şi ale Cadrului de acţiune al partenerilor sociali europeni pentru egalitatea de şanse".

Problema sexismului în mediul școlar a făcut așadar obiectul mai multor studii, referitoare atât la stereotipurile de gen vehiculate de manualele școlare, cât și legate de tratamentul diferențial pe care elevii îl primesc de la cadrele didactice, în funcție de genul căruia îi aparțin. Deși în ultima vreme se acordă mai multă atenție acestui subiect decât în trecut, manualele școlare conțin încă multe texte care înfățișează femeile ca ființe dedicate în întregime vieții casnice, prezentate în roluri de familie (mamă, bunică, soră), în vreme ce personajele masculine sunt prezentate ca fiind active, având meserii interesante și bine văzute în sfera publică. Aceste modele sunt interiorizate de elevi, ceea ce constituie un factor important în modelarea comportamentului și a așteptărilor legate de viața socială și profesională. Astfel de stereotipuri sunt uneori transmise și de cadrele didactice. Un studiu efectuat în anul 2000 arată că profesorii consideră unele meserii ca fiind mai potrivite pentru fete (coafeză, cosmeticiană, asistentă medicală, asistentă socială, stewardesă, decoratoare, secretară, bibliotecară, traducătoare, fotomodel, funcționară, baby sitter, psiholog), iar altele ca fiind mai indicate pentru băieți (broker, finanțist, informatician, politician, teolog, arhitect, mecanic, pilot, sportiv, cascador, ofițer, gardian). Conform acestor prescripții, fetele ar avea aspirații mai limitate pe piața forței de muncă, în comparație cu băieții, care pot să aspire la slujbe mai bine plătite și care să le ofere prestigiu social.

De asemenea, mai multe studii efectuate în diferite țări din Europa au demonstrat ca există diferențe între modurile în care cadrele didactice interacționează cu fetele și băieții, având tendința de a încuraja pasivitatea și conformitatea în rândurile elevelor, dar de a valoriza caracterul independent și individualist al băieților.

Opiniile elevilor cu privire la mesajele de gen transmise de profesori arată că trăsăturile de gen promovate în spațiul școlar sunt perechi antitetice: „fetelor le sunt asociate atribute precum cuminţenia, conştiinciozitatea, slăbiciunea şi timiditatea, în vreme ce băieţilor le sunt asociate atribute opuse: obrăznicia, delăsarea, puterea şi agresivitatea."

Așteptările diferite ale cadrelor didactice pot să influenţeze chiar rezultatele școlare ale elevilor. Spre exemplu, o serie de studii au demonstrat că relativul avantaj al băieților la discipline din sfera științelor exacte nu pornește de la diferențe reale între cele două genuri, ci reproduce diferențe de gen construite social. La fel, faptul că fetele obțin rezultate mai bune în mod constant este tot o consecință a așteptărilor profesorilor (conform cărora fetele sunt mai conştiincioase, de exemplu).

Diferențele de gen reies și din organizarea activităților în mediul școlar (ex.: separarea fetelor și băieților pe grupe pentru diferite activități la clasă, sau pe echipe pentru activitățile sportive) sau din procedurile organizaționale precum uniforma obligatorie (pantaloni pentru băieți, fuste pentru fete). Pentru combaterea stereotipurilor de gen în mediul educațional pot fi luate o serie de măsuri precum:

- ✓ conștientizarea de către cadrele didactice a stereotipurilor de gen pe care le-au interiorizat și analiza critică a acestora;
- ✓ prezentarea în proporție egală a modelelor feminine și masculine pentru fiecare categorie profesională (ex.: sportive, politicieni etc.);
- ✓ evitarea activităților realizate cu separarea băieților de fete și încurajarea celor care stimulează cooperarea între băieți și fete;
- ✓ evitarea generalizărilor sau formulării de așteptări în acord cu stereotipurile de gen (ex.: ”tu ești fată, trebuie să fii ordonată”, “tu ești băiat, nu trebuie să plângi”);
- ✓ amenajarea “mixtă” a spațiilor de joacă, pentru a permite interacțiunea dintre fete și băieți (ex.: amestecarea secțiunii “mașini” cu secțiunea ”păpuși”);
- ✓ alegerea de material didactice echilibrate din punct de vedere al modului de prezentare a personajelor feminine și masculine.

***Homofobia***: definește atitudinile și sentimentele negative față de persoanele cu orientare homosexuală, manifestată prin atracția față de persoane de același sex, și include, de asemenea, respingerea persoanelor despre care se crede că ar fi homosexuale și a tuturor lucrurilor asociate cu acestea. Este favorizată de factori precum lipsa informațiilor despre homosexualitate sau perpetuarea acestor prejudecăți la nivel instituțional (în mediul școlar, organizațional, social etc.) prin sprijinirea implicită sau explicită a ideii că heterosexualitatea este singura orientare sexuală acceptabilă.

Orientarea sexuală este conștientizată la vârste destul de fragede (în perioada pubertății, însă există numeroase relatări ale persoanelor care au știut încă de la vârsta preșcolară că sunt “altfel”), iar la vârsta respectivă mediul școlar este o parte foarte importantă din viața individului. În contextul social al zilelor noastre, şcoala nu mai este doar locul în care elevii primesc informații, ci de multe ori suplinește măcar parțial rolul familiei prin transmiterea de valori și formarea mentalităților despre lume și viață. Școala modernă are datoria de a forma cetățeni ai lumii în spiritul toleranței și al respectării și apărării drepturilor omului, iar lupta împotriva homofobiei și a altor forme de discriminare este importantă și revine mai ales cadrelor didactice.

Acceptarea pasivă a manifestărilor homofobe prin ignorarea acestora sau lipsa de informare cu privire la problematica orientării sexuale poate avea efecte dintre cele mai dramatice. Astfel, studiile au arătat că nesiguranța privind orientarea sexuală este una dintre trăsăturile de personalitate asociate cu riscurile de suicid pentru tinerii cu vârste cuprinse între 15-19 ani15, că există o incidență mai mare a tulburărilor mintale în rândul persoanelor gay, lesbiene sau

bisexuale, fapt pus pe seama mediului social ostil și stresant cu care se confruntă acestea16 sau că elevii homosexuali și bisexuali care au o probabilitate de patru ori mai mare de a încerca să se sinucidă decât elevii heterosexuali.

***Discriminarea persoanelor cu dizabilități***

Conform Organizației Națiunilor Unite, persoanele cu dizabilităţi includ acele persoane care au deficienţe fizice, mentale, intelectuale sau senzoriale de durată, deficienţe care, în interacţiune cu diverse bariere, pot îngrădi participarea deplină şi efectivă a persoanelor în societate, în condiţii de egalitate cu ceilalţi. Principalele tipuri de handicap (termenul folosit în România în locul celui de "dizabilitate"), menționate în legislația românească, sunt următoarele: fizic, vizual, auditiv, surdocecitate, mintal, psihic, HIV/SIDA, asociat, boli rare. Fiecare în parte necesită intervenții specifice. Dacă în cazul dizabilităților fizice, problema cea mai pregnantă este nevoia de accesibilizare a spațiilor de lucru conform nevoilor persoanei cu dizabilități, în cazul altor tipuri de dizabilități (ex.: HIV/SIDA) problema care se pune este cea a schimbării mentalităților în direcția acceptării copilului și includerii sale în sistemul de învățământ de masă.

Cu cât dizabilitatea e mai severă, cu atât mai mult scade nivelul de educație, iar abandonul școlar după primele patru clase este de două ori mai mare decât în rândul populației generale. Prin urmare, putem concluziona că, în România, sistemul educațional este greu accesibil persoanelor cu dizabilități. Conform unui raport publicat de către Organizația Mondială a Sănătății, includerea copiilor și adulților cu dizabilități în sistemul educațional este extrem de importantă pentru că:

a. Educaţia contribuie la formarea capitalului uman, fiind astfel un factor cheie pentru dezvoltarea şi bunăstarea personală;

b. Excluderea copiilor cu dizabilităţi de la oportunităţile educaţionale şi de angajare în muncă prezintă costuri sociale şi economice ridicate. De exemplu, există tendinţa ca adulţii cu dizabilități să aibă o situaţie materială mai proastă decât adulţii fără handicap, însă prin educaţie această tendinţă este diminuată.

Soluția cea mai potrivită este includerea copiilor cu dizabilități în şcolile de masă acolo unde este posibil. În vederea îndeplinirii acestui deziderat este nevoie de accesibilizare, prin aceasta întelegând atât adaptarea mediului fizic cât și adaptarea programelor educaționale în așa fel încât să răspundă copiilor cu cerințe educaționale speciale.

*Un exemplu de succes î*n ceea ce privește includerea în sistemul de masă a unui copil cu dizabilități este prezentat în cele ce urmează:

*Vlăduț Stamate, în vârstă de 13 ani, este imobilizat intr-un scaun cu rotile din cauza unei tetrapareze spastice cu sindrom extrapiramidal ce îl impiedică să își folosească picioarele și mâinile, având o dezvoltare motorie corespunzătoare vârstei de 6 luni. Deși se poate exprima verbal, face acest lucru cu dificultate sau, cum le place celor apropiați lui să spună, în "dialect vlăduscian". Vlăduț compensează însă această dizabilitate cu un IQ de peste 150, băiatul obținând rezultate școlare foarte bune, dorindu-și o carieră în medicină și fiind pasionat de multe lucruri, la fel ca toți ceilalți copii de vârsta sa.*

*La succesul școlar al lui Vlăduț a contribuit în mare măsură înscrierea sa într-o școală de masă, deși din păcate mulți copii asemenea lui nu primesc această șansă. Mama lui relatează cu umor prima întâlnire cu învățătoarea: «Am și eu un băiețel pe care vreau să îl aduc la toamna la școală./ Da, sigur! /Dar știți, Vlăduț nu merge, dar să nu vă faceți griji că sta cuminte în scaunul lui./ Bine atunci, o să stea cuminte în scaunul lui.../ Să vă mai spun ceva. Vlăduț nu poate să scrie…/ Deloc?/ Deloc./ Bine, atunci cum să facem? Îl vom evalua oral./ Ar fi bine, dar să vă mai spun ceva.*

*Vlăduț vorbește cam greu, nu o să îl înțelegeți. Știți cum mă simt acum, doamna învățătoare? Ca în bancul acela cu negustorul care vinde un cal la târg, și e întrebat: Galopează? Nu ! Trage la jug? Nu! Dar de ce l-ai adus, omule? Ca să-l fac de ras.»*
*Așa a ajuns Vlăduț elev în clasa I alături de alți copii obișnuiți.*
*După primul hop au urmat altele, primul fiind evaluarea. Cum micuțul nu își poate folosi mâinile decât foarte puțin și vorbește cu greutate, învățătoarea a trebuit să își adapteze metodele. Au convenit asupra testelor grilă; ulterior s-au gasit metode și pentru a înlocui dictările precum și testele de compoziție. Așa se face că, în clasa a IV-a, Vlad a mers și la olimpiada de limba română. "Sistemul mai funcționează și acum. Vlăduț mi-a mărturisit în vacanța dintre clasele a IV-a și a V-a că îi e teamă. Urma să iasă de sub tutela doamnei învățătoare și să lucreze cu oameni noi, cu firi diferite. S-a descurcat însă. Unii profesori s-au adaptat la Vlăduț, în alte cazuri sa adaptat el la profesori. Iar colegii i-au fost și îi sunt alături ajutându-l atunci când profesorii nu îl înțeleg. Au atestate în limba vlădusciană", povește mama cu umor. Pentru Vlăduț următorul pas e liceul, se vede lazărist, "i se pare că a fi lazărist, e lucru mare".*

**Consecințe ale discriminării**

***Stigmatizarea*** - Stigmatul este un cuvânt de origine grecească, cuvânt care la origine desemna marcarea corporală distinctivă (de exemplu, cu ajutorul unui tatuaj sau prin arderea cu fierul încins) a criminalilor, sclavilor sau trădătorilor, cu scopul de a fi identificați ca fiind persoane imorale sau din afara societății. Aceste persoane, o dată identificate ca purtând stigmatul, erau evitate sau izolate.
Stigmatizarea socială se referă la dezaprobarea fățișă a unei persoane pe baza unor caracteristici care se abat de la normele sociale sau culturale. Criteriile după care se face stigmatizarea variază de la tulburări de sănătate mintală, dizabilități fizice, boli (ex.: HIV/SIDA), orientare sexuală, identitate de gen (ex.: persoanele transgender), până la culoarea pielii, naționalitate, etnie, religie sau comportament infracțional.
Stigmatizarea are un impact dramatic asupra persoanelor vizate de aceste comportamente și asupra comunităților din care acestea fac parte, mai ales atunci când acest lucru se întâmplă în școală, loc care ar trebui să fie sigur și să încurajeze valorificarea potențialului fiecărui elev. Problemele cele mai frecvente cu care se confuntă elevii în situații de discriminare sunt:

- ✓ stimă de sine scăzută
- ✓ auto-izolare
- ✓ dezinteres față de activitățile școlare
- ✓ abandon școlar
- ✓ probleme de sănătate
- ✓ depresie sau chiar suicid

Stigmatizarea este de multe ori însoțită de auto-stigmatizare, adică internalizarea de către persoana vizată a credinței că este mai prejos de ceilalți și că nu își poate depăși condiția. Un exemplu în acest sens este redat în relatarea următoare:
"Dar la Suzana era o chestie... Doamne, cât era de conștiincioasă, avea niște caiete îngrijite, cu carioci – mie nu-mi lua mama carioci –, cu linii trase, cu culori. Și nu înțelegeam cum are ea numai cinci și șase. Ea avea teoria asta, că e mai proastă pentru că e țigancă. Într-o primă etapă, eu am râs, că eu nu mă gândisem niciodată așa. Dar în timp mi-am dat seama că Suzana avea chestia asta înfiptă clar în cap." *(R. M., 43 de ani, profesoară de limba engleză, Bucureşti)*

O dată internalizată această credință, persoana are tendința să se conformeze așteptărilor societății prin adoptarea de comportamente care sunt în acord cu aceste așteptări. Este ceea ce se numește profeție auto-împlinită, fenomen care completează cercul vicios al prejudecăților și discriminării. Faptul că acțiunile persoanei par să confirme etichetele negative aplicate acesteia constituie un argument pentru întărirea stereotipurilor.
Să luăm exemplul unui elev de etnie romă care este în mod repetat ignorat de profesori și ridiculizat de colegi. Acesta va adopta o atitudine negativă față de școală, care se va concretiza în eșec sau chiar abandon școlar. Internalizarea eșecului va duce la scăderea aspirațiilor elevului respectiv (ex.: continuarea studiilor la un nivel mai avansat sau obținerea unei poziții sociale înalte). Abandonul școlar va duce la o slabă inserție pe piața muncii (acitivități necalificate, slab remunerate, șomaj), situație în care individul va fi pus în situația de a recurge la activități infracționale pentru a-și asigura supraviețuirea. În această situație persoana confirmă stereotipul conform căruia "romii sunt leneși sau hoți", iar ciclul se reia:
"În majoritatea claselor, elevii romi sunt aşezaţi în spate şi ignoraţi. Pe mine una mă face să-mi amintesc brusc de colegii mei din gimnaziu care stăteau în ultima bancă, Florin şi Adrian, doi băieţi săraci şi destul de scunzi, care nici nu ştiu sigur dacă erau romi (se spunea uneori în şoaptă, „Murgu e ţigan, ăsta e nume de ţigan, şi are încă patru fraţi"), dar care nu erau băgaţi în seamă decât ca să fie daţi ca exemplu negativ. Din ce în ce mai des. Există teorii în psihologie despre cum cineva împins într-un anumit rol, în condiţii de coerciţie şi presiune de grup, va sfârşi prin a juca acel rol. Există cărţi, filme, reportaje. Şi există şi amintiri. Din banca a doua de la perete, de unde stăteam eu, mi se părea că „spatele clasei", aflat de fapt doar cu două bănci mai în spate, e o zonă incertă, mai friguroasă şi mai întunecată decât restul clasei. În spaţiul acela, unde nimeni nu se uita la ei, doi copii de şapte-opt ani au renunţat, câte puţin în fiecare zi, să mai încerce să fie altceva decât li se cerea să fie: doi codaşi. Două exemple negative." *(R. M., 43 de ani, profesoară de limba engleză, Bucureşti)*
Responsabilitatea ruperii cercului vicios aparține fiecăruia dintre noi, dar mai ales școlii. Acest deziderat poate fi atins prin:

- tratamentul egal al elevilor, indiferent de rasă, etnie, orientare sexuală, stare de sănătate, aspect fizic, religie ș.a.m.d.;
- criticarea comportamentului problematic, cu evitarea etichetelor negative: prost, leneș, hoț etc.;
- sancționarea imediată a comportamentelor intolerante sau discriminatorii;
- promovarea unei culturi a toleranței și a respectului pentru diversitate;

***Fenomenul de "bullying"***

Manifestările de intoleranță și discriminare în școli pot lua mai multe forme. Deși acestea sunt comise de cele mai multe ori de către elevi, uneori ele pot fi săvârșite și de cadrele didactice sau de conducerea școlii. Fenomenul de bullying se referă tocmai la aceste manifestări ale intoleranței, manifestări ce pot lua forma unor fapte pedepsite de lege, iar acestea ar trebui sesizate autorităților în măsură să intervină în astfel de cazuri. Astfel de fapte pot include:

- amenințări;
- vandalism, distrugerea bunurilor personale;
- acte de violență extremă;

De asemenea, unele manifestări ale intoleranței pot fi considerate comportamente normale sau joacă, dar efectele lor asupra persoanei către care sunt îndreptate pot fi dăunătoare. Astfel de comportamente includ:

- excluderea din grupul de lucru /joacă;
- abuz verbal;
- folosirea de porecle ofensatoare;
- comentarii ironice sau răuvoitoare;

**BIBLIOGRAFIE**

Segall, Jeane, 1997, Raising your emotional intelligence, Holt, New York.
Stefaroi, Petru, 2009, Teoria fericirii în asistenta socială, Lumen, Iasi.
Stein, Steven; Book, Howard, 2007, EQ. Forta inteligentei emotionale, Polirom,
Torrabadella, Paz, 2009, Inteligenta emotională la locul de muncă, ALL, Bucuresti.
Wharam, Jane, 2009, Emotional intelligence. Journey to the center of yourself, O Wood, Robert; Tolley, Harry, 2004, Inteligenta emotională prin teste, Meteor,
Goleman, Daniel, 2001, Inteligenta emotională, ed. Curtea Veche, Bucuresti.
Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard, 2007, Inteligenta emotională în leadership,
Goleman, Daniel, 2000, Working with emotional intelligence, Bantam Books, New
Matthews, Gerald; Zeidner, Moshe; Roberts, Richard, 2005, Emotional intelligence.
Roco, Mihaela, 2004, Creativitate si inteligenta emotională, Polirom, Bucuresti.
Salovey, Peter; Brackett, Marc; Mayer, John, 2007, Emotional intelligence, Dude
http://www.europeanschoolofpsychotherapy.com/ESIP/Downloads_files/CATHAR

# II. ATELIER: REZOLVAREA CONFLICTELOR, COMUNICARE NONVIOLENTĂ

## 2.1. Comunicarea în grup. Particularităţi ale comunicării la adolescenţi

Pubertatea şi adolecenţa se caracterizează prin trecerea spre maturizare şi integrare în societatea adultă, cu solicitările ei sociale, familiale, profesionale etc. Întreaga perioadă a adolescenţei este legată de schimbări de mare intensitate şi cu efecte vizibile în înfăţişare, comportamente şi relaţionare internă cu lumea exterioară, inclusiv prin creşterea capacităţii de integrare în specificul vieţii sociale. Pe acest teren se constituie „sinele“, imaginea şi percepţia de sine – ca o componentă a ,,identităţii“ care, la rândul său, constituie nucleul personalităţii (Şchiopu şi Verza, 1989). După hrană, adăpost şi siguranţă, nimic nu e mai important decât o bună comunicare cu adolescentul. Comunicarea bună nu constituie doar o cale de a construi o relaţie, ci reprezintă însăşi relaţia. Comunicarea bună se bazează pe interacţiune constantă şi regulate. Adultul, indiferent că este profesor sau părinte, nu va reuşi să relaţioneze cu un adolescent dacă nu conversează cu regularitate. Înţelegerea se naşte din a şti ce gândeşte şi simte celălalt şi mai ales de a-i arăta în permanenţă că sunteţi implicaţi împreună în actul comunicării.

Orice adult a fost mai întâi copil şi adolescent. Dacă reuşim să facem o retrospectivă onestă, cu siguranţă ne vom aminti de adolescentul care tindea să respingă adultul şi tot ce însemnau valorile sale: *Porţi haine orbile. Ai un serviciu stupid. Asculţi muzică demodată sau de operă la radio*, sunt replici care ne sunt atât de cunoscute.

Dar o bună comunicare poate schimba relaţia adult-adolescent şi inerentele fricţiuni se pot transforma conversaţii paşnice. A comunica cu un adolescent înseamnă a vorbi despre orice, numai să se vorbească! Împărtăşind experienţe, idei, sentimente, griji, speranţe, vorbind despre vreme, muncă, şcoală, prieteni, păstrând liniile de comunicaţie deschise, vorbind pe rând, ascultând activ, fără a judeca, povestestind diverse întâmplări, cu siguranţă se va crea o punte de legătură între cei doi.

A. Munteanu (1998) consideră că există câteva dominante care conferă specificitate acestei etape de dezvoltare: aspiraţia individului la independenţă, interiorizarea activităţii mentale şi individualizarea care se structurează odată cu desăvârşirea particularităţilor de sex şi a impactului provocat de influenţa mediului.

În adolescenţă, tipurile de relaţii se complică progresiv, copilul şi, apoi, tânărul, integrându-se tot mai mult în generaţia sa (grupul social mai larg) prin exprimarea identităţii proprii şi prin exprimarea identităţii faţă de adulţi. În ceea ce priveşte formarea personalităţii, adolescentul se află pus în faţa unei opoziţii permanente între, pe de o parte, comportamentele impregnate de atitudini copilăreşti, cerinţele de protecţie, anxietatea specifică vârstelor mici în faţa situaţiilor mai complexe şi solicitante şi , pe de altă parte, atitudini şi conduite noi formate sub impulsul cerinţelor interne de autonomie sau impuse de societate. Încep să se contureze mai clar distanţele dintre ceea ce cere societatea de la tânăr şi ceea ce poate el să ofere, precum şi dintre ceea ce cere tânărul de la societate şi viaţă şi ceea ce i se poate oferi. În perioada adolescenţei, maturizarea este centrată pe identificarea resurselor personale şi construirea propriei identităţi şi independenţe, începând cu detaşarea de sub

tutela parentală. Tânărul începe să îşi descopere atitudini, abilităţi, forţe fizice şi spirituale, începe să-şi construiască lumea interioară a aspiraţiilor, intereselor şi idealurilor. În aceste condiţii, se dezvoltă atitudini, concepţii despre lume şi viaţă, au loc manifestări ale creativităţii şi, implicit, apar structuri motivaţionale puternice (Şchiopu şi Verza, 1997). Desprinderea de statutul de copil nu este resimţită cu oarecare tensiune doar de adolescent, ci şi de părinţi şi educatori, obligaţi şi ei să-şi schimbe sistemul de comunicare şi interrelaţionare cu adolescenţii.

## Particularități ale comunicării la adulții tineri

Adultul modern, deci şi adultul tânăr, are avantajul unei game de modalităţi de comunicare mult îmbogăţite faţă de finele secolului trecut. Adultul poate comunica: verbal, non-verbal şi virtual – deci şi în spaţiul pus la dispoziţie de noile tehnologii generate de globalizarea internetului. Sunt câteva aspecte ce pot fi luate în considerare în privinţa comunicării la tineri:

*1. Ascultarea*: Pe măsura evoluţiei fizice şi psihice, a conştientizării necesităţii accesului la informaţie, tânărul va trece de la ascultarea pasivă la ascultarea activă. Ascultarea este un aspect important al comunicării efective ajutând la promovarea interacţiunilor productive. Ascultarea activă include nu doar receptarea mesajului ci şi înţelegerea, ordonarea şi prelucrarea informaţiilor primite (calităţi ce au fost dezvoltate pe durata studiilor obligatorii), cu menţinerea contactului vizual cu emiţătorul şi atenuarea sau chiar blocarea zgomotului sau a oricăror perturbări ale mesajului.

*2. Comportament non-verbal:* John Borg, cercetător în domeniul comunicării, susţine că 93% din mesaje sunt nonverbal (emise sau recepţionate) accentuând că este important ce comunicăm dar mai important este cum comunicăm. Eficacitatea comunicării presupune atitudini non-verbale conştiente menite să completeze mesajul verbal. Conştientizarea modului în care comportamentul non-verbal influenţează rezultatul comunicării nu este un punct tare al comunicării tinerilor dar pe măsură acumulării de experienţă (dar mai ales a ”duelurilor” verbale pierdute tânărul va învăţa să-şi potenţeze mesajul verbal cu elemente non-verbale.

*3. Structura comunicării*: O comunicare eficientă presupune o structurare a mesajului, a felului în care informaţia conţinută este organizată şi prezentată. Şi aici se constată o evoluţie a capacităţii de organizare şi a stilurilor de prezentare de la un an la altul, din clasa a IX a şi până la facultate.

4. Sensibilitate : Într-o lume ce tinde rapid către globalizare, sensibilitatea devine tot mai importantă. Dacă în urmă cu 20 de ani comunicam cu persoane din imediata vecinătate (pe care de multe ori le alegeam cu mare atenţie!) şi foarte rar cu persoane aflate la mari distanţe, din alte culturi, azi suntem puși cu toţii în situaţia de a comunica aproape zilnic cu parteneri care au rădăcini culturale diferite, care vorbesc limbi diferite care provin din medii sociale diferite. Această diversitate este însoţită de potenţiale neînţelegeri datorită diferitelor reacţii la acelaşi mesaj determinate de diferenţele culturale. Geert Hofstede, explică felul în care diferite culturi văd în mod diferit semnificaţia individualismului, a precauţiei, a timpului, a asertivităţii sau a poziţiei puterii. Din acest punct de vedere tinerii au o capacitate mai mare (decât adultul de vârstă mijlocie) de a se plia pe diferite culturi, de a-şi însuşi rapid elementele esenţiale ale acestora deoarece rezistenţa lor la schimbare individuală este mai mică.

*5. Deschidere şi transparenţă:* Deschiderea şi transparenţa sunt concepte intens vehiculate în lumea modernă. La nivel de comunicare, cele două concepte se pot restrânge la cel de

*sinceritate în comunicare.* Sinceritatea în comunicare este importantă din două motive: primul, sinceritatea proprie va putea duce la obţinerea unui răspuns sincer din partea celuilalt, în timp ce nesinceritatea poate duce la închiderea canalului de comunicare şi al doilea, sinceritatea previne apariţia conflictelor generate de minciună.

Încă din perioada adolescenţei, omul secolului XXI va experimenta şi alte modalităţi de comunicare interpersonală sau de grup şi anume cele puse la dispoziţie de „spaţiul virtual”. Se poate adduce în discuţie, comunicarea prin:

- ✓ SMS (serviciul mesaje scrise), susţinut de reţele de telefonie celulară, care implică de cele mai multe ori o exprimare laconică, uneori eliptică, fără a diminua cantitatea de informaţie din mesaj. Unele firme producătoare de telefoane mobile pun la dispoziţia utilizatorului chiar un set de mesaje gata scrise sau oferă posibilitatea de creare a unei baze de date cu astfel de mesaje.
- ✓ E –mail, Messenger (nu vom vorbi aici de providerii de astfel se servicii deoarece diferenţele între ei la nivelul comunicării efective sunt minime). Am asociat e-mailul cu messengerul deoarece ele vin „la pachet” . Din punct de vedere al limbajului folositlucrurile diferă foarte mult. Dacă serviciul de poştă electronică, e – mail, diferă de cel tradiţional prin suport, viteză mare de transmitere a mesajului şi costuri infime, la nivel de formă de comunicare nu se deosebeşte de cel tradiţional, altfel spus ni se permite să folosim orice stil de comunicare, de la cel argotic la cel academic. În messenger nu putem vorbi de stil epistolar, ci de dialog. Dialogul presupune o curgere rapidă a replicilor aşa că utilizatorii au dezvoltat noi grafeme care transmit stări psihice, sentimente, atitudini (  forma din semnul „**:**” urmat fără spaţiu de „**)**”,  dat de semnul „**:**” şi de semnul „**(**",.
- ✓ Forumurile de discuţii care au ca tematică subiecte dintre cele mai diferite, practice se pot găsi forumuri pe orice temă. Unele dintre acestea au reguli prestabilite ( de un administrator al forumului care deţine puteri discreţionare în spaţiul dedicat acelui forum), altele permit orice fel de comentarii, uneori chiar injurioase.
- ✓ Blog-urile, care pot fi considerate jurnale intime, făcute publice (!) pornite din necesitatea blogerului de a face cunoscute în spaţiul virtual opiniile lui asupra unor teme cotidiene (opinii de cele mai diverse naturi în legătură cu cele mai diverse subiecte) sau, uneori din pur exhibiţionism

### 1.1.Metode de îmbunătățire a comunicării la nivelul grupului

Deşi definiţiile date comunicării sunt extrem de multe şi de variate, J. Watson şi A. Hill (1993) consideră că toate includ cinci elemente: 1. un emiţător; 2. un receptor; 3. o modalitate de transmitere; 4. un mesaj; 5. un efect. Acest lucru este exprimat sintetic în formula lui H. Lasswell (1948): ,,Cine spune ce, pe ce canal, pentru cine, cu ce efect”.

Însă comunicarea nu poate fi privită doar ca un proces liniar şi secvenţial de transmitere a informaţiei de la emiţător la receptor. Modelul liniar emiţător-receptor este unul limitativ, restrictiv, aflat însă la baza modelului intercomunicării. Orice comunicare presupune o interacţiune. Din această perspectivă, comunicarea apare ca un proces circular, în care fiecare mesaj acţionează ca un stimul asupra destinatarului şi implică o reacţie ce devine feed-back pentru primul. Este vorba despre o simbioză între cunoaştere, emoţii, acţiune.

Funcţiile şi principiile comunicării reprezintă un ansamblu structural care susţine comunicarea şi îi întregeşte conţinuturile. Ele apar ca simple enunţuri teoretice, dar au rolul de a direcţiona procesele de comunicare concrete şi de a le orienta într-un sens optimizator. În cazul comunicării educaţionale se pot aduce în discuţie următoarele funcţii: informativă, emoţională, de motivare şi de control deoarece sunt cele mai importante şi des exersate în organizaţia şcolară.

Privită ca proces în continuă desfăşurare, comunicarea se poate caracteriza prin interacţiune într-un anumit context, prin transmiterea şi schimbul de mesaje între persoane, care se subordonează funcţiilor şi se supun unor principii, prin împărtăşirea de cunoştinţe, de idei, de impresii, de opinii care au ca scop final obţinerea unor efecte la nivelul particular, interior fiecărui individ. Toate aceste caracteristici şi componente ale comunicării îi conferă o complexitate reală „pe care nu o poate acoperi o singură formulă" (D. McQuail, 1999).

Procesul de instruire este în egală măsură şi un proces de comunicare. În comunicarea didactică profesorul şi elevii săi relaţionează permanent, punând în joc informaţii, convingeri, sentimente, atitudini, în scopul atingerii obiectivelor care direcţionează întreaga desfăşurare a procesului. Acesta este motivul pentru care perfecţionarea şi eficientizarea procesului de instruire nu poate fi concepută dacă nu se au în vedere şi demersuri care vizează îmbunătăţirea procesului de comunicare.

Comunicarea didactică este o formă particulară a comunicării educaţionale. Analiza atentă a comunicării didactice conduce inevitabil spre identificarea unor caracteristici care o particularizează în raport cu alte tipuri de comunicare şi îi conferă totodată un statut şi o specificitate inconfundabile.

Procesul de comunicare didactică este unul complex, iar înţelegerea lui mai profundă a motivat prezentarea componentelor structurale ale comunicării, dar şi relaţiile specifice între acestea. Cunoaşterea interacţiunilor şi interdependenţelor dintre elementele care definesc procesul de comunicare este o condiţie necesară bunei funcţionări a procesului, întrucât interacţiunile, în unele situaţii, pot fi benefice, productive, pe când altele, dimpotrivă, pot fi generatoare de disfuncţionalităţi.

Relaţiile de comunicare au o importanţă deosebită pentru comunicarea didactică, deoarece acestea conferă procesului de învăţământ valoarea unei intervenţii educaţionale complexe, bazate pe un limbaj didactic care determină în structura personalităţii şcolarului modificări de natură cognitivă, afectivă, atitudinală, acţională.

Literatura de specialitate distinge o mare varietate de forme ale comunicării, determinată de diversitatea criteriilor de clasificare a acestora. Cunoaşterea caracteristicilor fiecărei forme de comunicare este un lucru necesar din perspectiva necesităţii perfecţionării permanente a procesului de comunicare în spaţiul şcolar surprins în totala sa funcţionalitate. Problema nu trebuie pusă în sensul de a opta pentru anumite forme ale comunicării în activitatea didactică, ci de a crea contexte şi situaţii de învăţare în care respectivele forme să se susţină reciproc, probând astfel complementaritatea lor funcţională.

Un bun exerciţiu în favoarea exersării unei comunicări eficiente ar putea fi dramatizarea. Comunicarea prin teatru, concretizată în alegerea unor texte care ating sfera preocupărilor lor: dragoste, probleme de familie gen divorţ, fenomene paranormale, droguri, subiecte politice, curente şi mode trecătoare, dificultăţi de învăţare, relaţia cu adulţii din viaţa lor, temeri în legătură cu prezentul şi viitorul imediat.

Astfel, lucrând în colectiv, elevul:

- ✓ învaţă să respecte păreri contrare şi să-şi rafineze puterea de discernământ;
- ✓ învaţă să asculte - poate limbajul şi ideile auzite sunt în contrast cu propriul fond cognitiv şi afectiv, dar ascultând cu respect şi receptivitate îşi îmbogăţeşte propri comunicare;
- ✓ îşi dă seama de valoarea altor idei, de valoarea contribuţiilor venite din mai multe direcţii;
- ✓ înţelege că nu întotdeauna ideile lui sunt cele mai bune şi că este capabil să le aleagă pe cele mai valoroase, chiar dacă acest lucru înseamnă că trebuie să renunţe la ale lui;

- ✓ -în cele din urmă ajunge să-şi privească critic propria lui creaţie şi aprecierile lui vor cuprinde mai multă justeţe.

Pentru întărirea echipei este bine ca elevii care au roluri mici pe scenă să aibă roluri importante în culise: decor, lumini, muzică, recuzită; nu trebuie să rămână nefolosiţi în marea parte a derulării spectacolului. Cu cât mai mare responsabilitate au elevii în jucarea piesei, cu atât vor înţelege complexitatea activităţilor pe care le implică o reprezentaţie de teatru.

Confruntarea opiniilor în timpul repetiţiilor creatoare face ca profesorul să înceteze a mai fi *profesor* devenind participant la o experienţă de cunoaştere care permite tuturor să facă descoperiri deosebite. Profesorul trebuie să dea frâu liber copiilor să se manifeste, să-şi spună ideile, chiar dacă la început totul pare destul de haotic. El face diferenţă între activitatea întâmplătoare şi incoerenţă şi spontaneitatea activităţilor creatoare, a încercărilor experimentale. Este cea mai importantă lecţie pe care o învaţă profesorul încurajând munca în echipă pentru că între el şi elevi trebuie să existe o continuă interdependenţă în ceea ce priveşte stimularea şi creativitatea.

Comunicarea în cadrul proiectării şi organizării unui festival sau a unei alte activităţi de amploare, implementarea unei astfel de acţiuni presupune exersarea tuturor tipurilor de comunicare:

- ✓ şcoala organizatoare va intra într-o reţea de comunicare formată din şcolile din judeţ,
- ✓ părinţii îşi vor cunoaşte copii în alte situaţii comunicaţionale,
- ✓ organizaţia din care faceţi parte va fi mai cunoscută în comunitate,
- ✓ elevii vor căpăta abilităţi de organizatori şi vor învăţa noţiuni de marketing şi publicitate.

Un alt exemplu ar putea fi comunicarea în cadrul proiectării şi organizării unei campanii umanitare:

- ✓ elevii vor căpăta abilităţi de organizatori şi vor învăţa să-şi construiască o strategie;
- ✓ elevii vor învăţa să-şi stabilească priorităţi, să facă studii de caz, să analizeze diferitele situaţii de viaţă cu care se confruntă.

## 2.2. Managementul comunicării profesor elevi

**Elemente ale comunicării didactic-manageriale**

O primă întrebare care apre atunci când se discută despre diada “profesor - manager” este aceea dacă nu cumva a numi profesorul manager al clasei de elevi este o exagerare însă, potrivit Dicţionarului explicativ al limbii române, profesorul este o persoană cu o pregătire specială într-un anumit domeniu de activitate şi care predă o materie de învăţământ (în şcoală) în timp ce managerul este specialist în management, este o persoană care are cunoştinţele şi talentul necesar pentru a valorifica profitabil resursele umane, financiare şi materiale ale unei societăţi comerciale, organizaţii etc.

Privite lucrurile din această perspectivă, cei doi termeni nu se exclud: profesorul îndeplinind cu succes rolul de manager având în vedere că gestionează o organizaţie (clasa de elevi) căreia îi coordonează resursele (umane, materiale, financiare şi informatice).

În sens larg, dacă privim activitatea desfăşurată de profesor la clasă ca activitate de conducere (aşa cum pedagogia a susţinut dintotdeauna), orice persoană (educator, învăţător, profesor, maistru, instructor) care conduce efectiv procesul instructiv-educativ, pe care îl orientează, îl organizează, îl dirijează şi îl evaluează, se preocupă de climatul educativ al formaţiei pe care o conduce este un manager educaţional.

În sens restrâns, manager educaţional este doar persoana (directorul) care conduce o unitate de învăţământ şi educaţie, indiferent de mărimea şi profilul ei. „Competenţele moderne ale cadrului didactic trebuie sa fie focalizate şi în jurul identificării strategiilor optime de intervenţie pentru soluţionarea şi gestionarea situaţiilor de criză micro-educaţională (în clasa de elevi), iar din acest punct de vedere, formarea iniţială a cadrelor didactice trebuie sa fie facută şi în spiritul managementului clasei de elevi. Aceasta disciplină de studiu orientează cadrul didactic către elementele leadership-ului educaţional, ajută la formarea unor competenţe specifice de construcţie a dimensiunii socio-emoţionale a clasei de elevi, de intervenţie şi de evaluare în situaţii speciale de criză.”(R.B.Iucu, *Educatia noastră şi... „crizele ei cele de toate zilele“..., în Tribuna învăţământului, nr. 963)*

La clasă, profesorul nu realizează numai predarea-învăţarea-evaluarea, ci şi relaţionează cu elevii, influenţându-le comportamentul de învăţare, intervine în direcţionarea evoluţiei lor generale. Fiind figura centrală pentru elevi, profesorul capătă şi roluri de influenţare educativă. Astfel el îşi adaugă noi comportamente în activitatea cu clasa.

Potrivit lui R. B. Iucu (2005, p.16 - 17) funcţiile îndeplinite de profesor în clasă sunt:

- planificare: în ce priveşte activităţile cu caracter instructiv şi educativ, determină sarcinile şi obiectivele pe variate niveluri, îşi structurează conţinuturile esenţiale şi alcătuieşte orarul clasei, etc.;
- organizare: referitor la activităţile clasei, fixează programul muncii instructiv-educative, structurile şi formele de organizare;
- comunicare: referitor la informaţiile ştiinţifice, seturile axiologice sub forma mesajelor, stabileşte canalele de comunicare şi repertoriile comune; stabileşte relaţii interpersonale cu elevii prin intermediul unui dialog formativ;
- conducere: în ce priveşte activitatea desfăşurată în clasă direcţionând procesul asimilării dar şi al formării elevilor prin apelul la normativitatea educaţională;
- coordonare: în globalitatea lor activităţile instructiv-educative ale clasei, urmărind în permanenţă realizarea unei sincronizări între obiectivele individuale ale elevilor cu cele comune ale clasei, evitând suprapunerile ori risipa şi contribuind la întărirea solidarităţii grupului;
- îndrumare: prin intervenţii punctuale adaptate situaţiilor respective, prin sfaturi şi recomandări care să susţină comportamentele şi reacţiile elevilor;
- motivare: utilizează aprecierile verbale şi reacţiile nonverbale în sprijinul consolidării comportamentelor pozitive; orientează valoric prin serii de intervenţii cu caracter umanist tendinţele negative identificate în conduitele elevilor; încurajează şi manifestă solidaritate cu unele momente sufleteşti ale clasei;
- consiliere: sprijină orientarea elevilor în activităţile şcolare dar şi în cele extraşcolare, prin ajutorare, prin sfaturi, prin orientarea culturală şi axiologică a acestora;
- control: în scopul cunoaşterii stadiului în care se află activitatea de realizare a obiectivelor precum şi nivelele de performanţă ale elevilor. Controlul nu are decât un rol reglator şi de ajustare a activităţii şi atitudinii elevilor;
- evaluare: măsura în care scopurile şi obiectivele dintr-o etapă au fost atinse prin instrumente de evaluare sumativă, prin prelucrări statistice ale datelor recoltate şi prin elaborarea sintezei aprecierilor finale. Judecăţile valorice pe care le va emite vor constitui o bază temeinică a procesului de caracterizare a elevilor.

Profesorul are atribuţii specifice managementului şi că el trebuie privit ca manager al clasei de elevi şi pregătit şi în acest sens.

**Forme ale comunicării didactice**

Comunicarea didactică este un tip aparte de comunicare, care se deosebeşte de alte feluri de comunicare prin scopul, obiectivele şi rolurile acestei comunicări, de cadrul şi structura organizaţională,. În acelaşi timp, comunicarea didactică se supune anumitor norme specifice, cunoscute în literature de specialitate ca principii didactice. Aceasta este definită ca:"un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale ale informaţiilor între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan sau succesiv roluri de emiţători sau receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ." (C.Cucoş, 2002). Principalele elemente implicate în cadrul procesului de comunicare din clasa de elevi sunt:

- interlocutorii actului didactic, profesorul (P) şi elevul (E). Cele două poziţii îşi asumă alternativ, succesiv roluri complementare de transmitere şi receptare a mesajului;
- relaţia de comunicare este mijlocită de canal asupra căruia pot acţiona diverse surse de bruiaj sau zgomot, în termeni tehnici;
- mesajul trebuie transpus într-un cod *(sistem de semne şi reguli de combinare a acestora)* care să fie comun cel puţin în parte emiţătorului şi receptorului;
- repertoriul profesorului şi repertoriul elevului. (Teoria comunicării defineşte *repertoriul ca ansamblul de semne fixate în memoria individului, precum şi regulile logico-gramaticale de folosire a acestor semne)*.

La intersecţia dintre repertoriul profesorului şi al elevului se creează un repertoriu comun necesar pentru realizarea comunicării. Acest repertoriu se lărgeşte mereu ca urmare a parcurgerii diferitelor secvenţe de instruire. Cele mai cunoscute forme ale comunicării, aplicabile şi comunicării didactic-manageriale din clasă sunt.

- după partenerii implicaţi:
  - ✓ intrapersonală;
  - ✓ interpersonală;
  - ✓ în grupuri mici;
  - ✓ în public.
- după statutul interlocutorilor:
  - ✓ verticală (între persoane situate pe poziţii ierarhice diferite, spre exemplu şefi şi subalterni);
  - ✓ orizontală.
- după finalitatea actului comunicativ:

Caracteristicile prin care comunicarea didactică se diferenţiază de toate celelalte tipuri de comunicare sunt următoarele:

- are caracter bilateral - care evidenţiază necesitatea instituirii unei legături performante între profesor si elevi:
- pronunţat caracter explicativ deoarece prioritar ea vizează învăţarea prin înţelegere;
- este structurată conform logicii pedagogice a ştiinţei care se predă – rolul comunicării didactice este de a facilita înţelegera unui adevăr, nu doar enunţarea lui, de aceea profesorul explică, conversează, demonstrează;
- profesorul – în dubla sa calitate de emiţător şi receptor - are un rol activ în comunicarea conţinuturilor ştiinţifice. El filtrează informaţiile selectându-le, accesibilizându-le, organizându-le şi mai ales personalizându-le în funcţie de receptor şi de cadrul în care se transmit;
- este expusă pericolului transferului de autoritate asupra conţinuturilor – pentru cei care învaţă există riscul ca un enunţ sa fie considerat adevărat sau fals pentru că provine de la o sursă autorizată (profesor, manual), nu pentru că este demonstrabil;
- are un finalism accentuat fiind subordonată permanent obiectivelor didactice urmărite;

- din necesitatea stringentă de înţelegere corectă a mesajului, comunicarea didactică prezintă câteodată o redundanţă şi de multe ori o ritualizare– ridicarea în picioare, răspunsul doar la consemn, tăcere când vorbeşte profesorul;
- în funcţie de structura psihointelectuală, formarea ştiinţifică şi psihopedagogică iniţială, filosofia educaţională la care aderă, educatorul adoptă sau accentuează una sau alta dintre dimensiunile comunicării – cea informativă, cea relaţională, cea pragmatică, etc. *personalizând-o* şi obţinând astfel performanţe diferite faţă de alţi educatori dar în acelaşi cadru instituţional, cu acelaşi conţinut formal şi cu acelaşi potenţial uman;
- în comunicarea didactică realizată preponderent în clasă se combină frecvent cele două forme verbale ale comunicării: orală şi scrisă, oferindu-i caracteristici: *de ritm* (vorbirea orală este de şase ori mai rapidă decât cea scrisă), *de formă* (accentuarea paraverbalului în comunicarea educatorului atunci când educabilii iau notiţe), *de conţinut* (diminuarea sau chiar pierderea dimensiunii afectiv-atitudinale în cazul comunicării scrise); Domină însă comunicarea verbală iniţiată şi susţinută de profesor (60-70%) precum şi tutelarea de către profesor a actului de comunicare.
- combinarea permanentă a comunicării verticale (educator-educabili, educabili-educator) cu cea orizontală (educabil-educabili), în forme organizate sau spontane (grupe de lucru), legale (învăţare în cooperare) sau ilegale (şoptitul);

Comunicarea didactică are mai multe *caracteristici*, care o deosebesc de alte forme ale comunicării interumane:

- se desfăşoară între doi sau mai mulţi agenţi: profesor şi elevi, având ca scop comun instruirea acestora, folosind comunicarea verbală, scrisă, non-verbalk, paraverbală şi vizuală, dar mai ales forma combinată;
- mesajul didactic este conceput, selecţionat, organizat şi structurat logic de către profesor, pe baza unor obiective didactice precise, prevăzute în programele şcolare;
- stilul didactic al comunicării este determinat de concepţia didactică a profesorului şi de structura lui psihică;
- mesajul didactic (repertoriul) are o dimensiune explicativ- demonstrativă şi este transmis elevilor folosind strategii didactice adecvate dezvoltării intelectuale a acestora şi nivelului de cunoştinţe pentni a fi înţeles de elevi;
- comunicarea se reglează şi autoreglează cu ajutonil unor retroacţiuni (feed-back şi feed-farward), înlocuind blocajele care pot apare pe parcurs.

În cadrul interacţiunii profesor-elev, comunicarea psihopedagogică îndeplineşte mai multe funcţii:

- funcţia informativă, de transmitere a mesajului didactic şi educativ;
- funcţia formativă, de stimulare a gândirii şi a imaginaţiei la elevi;
- funcţia educativă, de transmitere a influenţelor educaţionale, de coeziune şi afirmare a grupurilor şcolare;
- funcţia de evaluare şi reglare a procesului de predare - învăţare;
- funcţia de rezolvare a problemelor educaţionale şi a conflictelor şcolare.

Regulile comunicarii didactice eficiente sunt:

- ✓ să asculţi, adică să ţii cont de părerea şi interesele celorlalţi;
- ✓ să observi, adică să te intereseze ceea ce se întâmplă în cadrul situaţiei de comunicare şi să întelegi starea receptorilor;
- ✓ să analizezi şi să cunoşti situaţia receptorilor;
- ✓ să te exprimi adică să-ţi expui punctele de vedere şi sentimentele vis-a-vis de obiectul comunicării;
- ✓ să controlezi adică să urmăreşti calitatea şi eficienţa comunicării.

Competenţa comunicaţională pentru profesor presupune achiziţii de cunoştinţe şi abilităţi din mai multe domenii:

- cunoaşterea influenţei contextului comunicaţional asupra conţinutului şi formei comunicării, precum şi adaptarea comportamentului de comunicare la acesta;
- cunoaşterea regulilor comunicaţionale şi a impactului comunicării paraverbale şi nonverbale în cadrul comunicării didactice;
- cunoaşterea psihologiei umane şi şcolare, abilitate de relaţionare cu elevii;
- cunoaşterea culturii interlocutorilor, deoarece limbajul nonverbal diferă de la o cultura la alta, iar ceea ce este considerat eficient în comunicare pentru o cultură poate fi ineficient pentru o alta.

Pentru a fi eficace, comunicării didactice i se cer anumite caracteristici din perspectiva relației profesor elev:

| PROFESORULUI | ELEVILOR |
|---|---|
| - claritatea mesajelor;<br>- precizia acestora;<br>- utilizarea unui limbaj adecvat şi accesibil elevilor;<br>- utilizarea unui limbaj adecvat;<br>- structurarea logică a mesajelor transmise;<br>- prezentarea interesantă a conţinutului instruirii;<br>- asigurarea unui climat adecvat comunicării. | - să aibă capacitate de concentrare (pentru a putea recepta şi înţelege mesajul profesorului);<br>- să posede cunoştinţele anterioare necesare învăţării ce urmează;<br>- să fie motivaţi pentru a învăţa (în general şi la un anumit obiect studiu, în particular);<br>- să cunoască limbajele utilizate (de profesor sau de calculator, cazul instruirii asistate de acesta). |

În comunicarea didactică profesorul trebuie să-i faca pe elevi să simtă că are o vocaţie în aceasta direcţie, că este un partener de încredere, care doreşte un dialog autentic. Competenţa de comunicare se va manifesta şi prin capacitatea de ascultare a elevilor. Cei mai apreciaţi profesori sunt cei care permit libertatea de exprimare a elevilor, care nu-i fac nici să se simt a judecaţi, nici manipulaţi, nici sfătuiţi, ci cei care le oferă sentimentul de siguranţă şi libertatea comunicării.

**Blocaje și bariere în comunicare**

Comunicarea poate fi obstrucţionată sau doar perturbată de o serie de factori care se interpun între semnificaţia intenţionată şi cea percepută putând fi legaţi de oricare dintre componentele comunicării (emiţător, mesaj, canal, receptor), sau de interacţiunea lor. Dintre aceştia cei mai importanţi sunt :

- efectele de statut – uneori statutul prea înalt al emiţătorului în raport cu receptorul pot cauza răstălmăciri ale mesajului de către acesta din urmă.
- probleme semantice – specialiştii au tendinţa să folosească un jargon profesional, crezând că şi ceilalţi îl pot înţelege; persoanele cu statut mai ridicat au tendinţa de a se exprima într-un mod mai sofisticat, greu de înţeles pentru persoane cu un nivel de şcolarizare scăzut.
- distorsiuni perceptive – când receptorul are o imagine despre sine nerealistă şi este lipsit de deschidere în comunicare, neputându-i înţelege pe ceilalţi în mod adecvat.
- diferenţe culturale – persoane provenite din medii culturale, cu valori, obiceiuri şi simboluri diferite.

- alegerea greşită a canalelor sau a momentelor – trebuie alese canalele corecte pentru fiecare informaţie şi de asemenea şi momentul trebuie să fie bine ales – o situaţie urgentă nu are sorţi să fie îndeplinită dacă este cerută la sfârşitul orelor de program sau la sfârşitul săptămânii.
- lungimea excesiva a canalelor – o reţea organizaţionala complicată duce la o comunicare lentă.

*Factori fizici perturbatori* **:** iluminatul necorespunzator, zgomote parazite, temperaturi excesiv de coborâte/ridicate, ticuri, elemente ce distrag atenţia – telefon, cafea, ceai etc.

Barierele umane în cadrul unei comunicări eficiente sunt :

- fizice: deficienţe verbale, acustice, amplasament, lumina, temperatura, ora din zi, durata întâlnirii, etc.
- semantice: vocabular, gramatica, sintaxa, conotaţii emoţionale ale unor cuvinte;
- determinate de factori interni: implicare pozitivă (ex: Imi place Ion, deci îl ascult); implicare negativă,
- frica;
- diferenţele de percepţie;
- concluzii grăbite;
- lipsa de cunoaştere;
- lipsa de interes (una din cele mai mari bariere ce trebuiesc depăşite este lipsa de interes a interlocutorului faţă de mesajul emiţătorului);
- emoţii (emoţia puternică este răspunzătoare de blocarea aproape completă a comunicării);
- blocajul psihic;
- tracul;

Blocajele de comunicare, sau distorsiunea informaţiei se pot produce atunci când:

- ✓ emiţătorul (profesorul) nu stăpâneşte conţinutul mesajului didactic transmis;
- ✓ acesta nu este expus clar, inteligibil şi sistematizat;
- ✓ emiţătorul vorbeşte prea încet, prea tare sau prea repede;
- ✓ nu prezintă la început scopul mesajului şi nu creează motivaţii pentru a trezi interesul pentru comunicare;
- ✓ emiţătorul nu sincronizează diferitele tipuri de comunicare (verbală, paraverbală, nonverbală, vizuală etc.);
- ✓ mesajul transmis nu corespunde cu interesele elevilor sau cu problemele ce le au de rezolvat;
- ✓ mesajul didactic este prea cunoscut sau prea abstract şi nu trezeşte interes, producând plictiseală;
- ✓ comunicarea este numai unidirecţională, producând pasivitate;
- ✓ elevii nu sunt angajaţi în comunicare prin dialog sau prin întrebări retorice;
- ✓ eficienţa comunicării este blocată si de fondul stresant creat de emiţător (plictiseală, oboseală, nerăbdare, teama de a nu greşi în expunere etc.);
- ✓ elevii nu au cunoştinţele necesare pentru a inţelege mesajul didactic sau acestea nu au fost fixate temeinic şi ca urmare se produc interferenţe.

Printre obstacolele ce apar mai frecvent în comunicarea didactică, ar putea fi amintite:

- ✓ supraîncărcarea (determinată de criza de timp, dar şi de dorinţa unor profesori de a nu omite lucruri importante);
- ✓ utilizarea unui limbaj încifrat, inaccesibil (sau greu accesibil) elevilor;
- ✓ dozarea neuniformă, în timp, a materialului de predat;
- ✓ starea de oboseală a elevilor /studenţilor sau indispoziţia profesorului;
- ✓ climatul tensionat sau zgomotos.

Pentru perfecţionarea comunicării didactice, este necesară cunoaşterea respectarea unor reguli de către profesori:

- ✓ vorbirea corectă, deschisă şi directă (care previne sau reduce distorsiunea mesajelor);
- ✓ încurajarea feedback-ului din partea elevilor (pentru a cunoaşte în ce măsură mesajele transmise au fost corect recepţionate şi înţelese);
- ✓ ascultarea atentă, răbdătoare şi încurajatoare a mesajelor primite din partea elevilor, concomitent cu efortul de a înţelege exact sensul acestor mesaje;
- ✓ folosirea mai multor forme de comunicare didactică pentru acelaşi tip de mesaje (de regulă, orală şi vizuală, concomitent);
- ✓ repetarea mesajelor mai complexe.

## 2.3. Metode inovative de ameliorare a comunicării didactic-manageriale în clasă

Există o diversitate de metode prin care relaţionarea profesor elev şi chiar profesor elev părinte ar putea fi îmbunătăţită. Rămânând la prima dintre cele amintite aici, este important înainte de a alege metodele să se reflecteze asupra următoarelor întrebări care fac referinţă la relaţia profesor – elev (ca fiind o condiţie necesară pentru realizarea unui management al lecţiei consecvent şi de calitate)

1. *Îi tratez pe toţi elevii ca personalităţi?*
2. *Încurajez elevii pentru efort, pentru fiece performanţă, succes?*
3. *Ştiu să trezesc interesul şi motivaţia elevilor pentru activitate?*
4. *Încurajez la oră conformismul sau creativitatea?*
5. *Ce rol îmi asum: de „mentor”, de „partener”, de „dirijor” etc.?*
6. *Ritmul activităţii la oră este cel adecvat?*
7. *Încurajez cooperarea, climatul de bună înţelegere sau mă interesează doar rezultatele academice?*
8. *Elevii respectă regulile din convingere sau din teamă, conformism?*
9. *Cunosc şi respect diferenţele dintre elevi?*

Practicile moderne oferă cadrului didactic strategii cum ar fi: dominarea, negocierea, fraternizarea, strategia bazată pe ritual şi rutină, terapia ocupaţională, susţinerea morală.

- ➢ *Strategia de dominare*: Se află în strânsă legătură cu pedeapsa şi sefundamentează pe un ansamblu de relaţii asimetrice profesor-elevi; mai mult, comportamentulde bază al profesorului vizează impunerea prestigiului şi a autorităţii prin utilizarea pedepsei.2.
- ➢ *Negocierea:* Din punct de vedere al managementului clasei, această negociere se prezintă sub două aspecte: explicită(consensuală) şi implicită (ascunsă, realizată cu elevi care vor exploata permanent limitele de toleranţă ale profesorului, determinându-l să accepte lucruri care se abat de la normelestabilite).
- ➢ *Fraternizarea:* Apare ca o consecinţă a incapacităţii cadrului didactic de a dominasituaţiile şi/sau elevii. Acest lucru îl pune pe acesta în situaţia de a ceda, de a se complace într-o astfel de stare de lucruri, de a se alia cu elevii.
- ➢ *Strategia bazată pe ritual şi rutină:* Urmând permanent aceleaşi proceduri cadrul didactic devine uşor previzibil, predictibil; intervenţiile acestuia vor fi standardizate şi uniformizate.
- ➢ *Terapia ocupaţională*: Reprezintă o soluţie posibilă şi eficientă de intervenţie însituaţii de abateri comportamentale. Ea cultivă mişcarea şi accentuează dinamica clasei, în special la nivel fizic.

- *Strategia de susţinere morală*: Subliniază importanţa convorbirii morale,asociind reuşita şcolară a elevilor cu reuşita lor socială.Ceea ce se poate observa din scurta prezentare a acestor strategii, considerate moderne, este faptul că toate sunt funcţionale, dar prezintă grade diferite de eficacitate în utilizare. De asemenea ele trebuie adaptate fiecărei situaţii educative în parte (de exemplu,negocierea ar putea fi cea mai eficientă strategie de soluţionare a unui conflict normativ sau interpersonal).

Pentru îmbunătăţirea comunicării, managerul clasei are la îndemână următoarelemodalităţi: limbajul responsabilităţii, prevenirea reacţiilor defensive, explorarea alternativelor, exprimarea emoţională.

*Limbajul responsabilităţii*: Reprezintă o modalitate de deschidere a comunicării chiar şi pentru subiecte ce pot fisurse ale conflictului. Este o formă de comunicare prin care individul are posibilitatea de a-şi exprima emoţiile, trăirile şi opiniile fără a ataca interlocutorul. Se va avea în vedere evitarea criticilor şi etichetărilor, moralizarea sau focalizarea pe persoană. Se bazează pe trei elemente:
a) Descrierea comportamentului (de ex. „când nu respecţi regula..", „când vorbeştiurât…");
b) Exprimarea propriilor emoţii şi sentimente („mă supără când…", „mă îngrijorezdeoarece…");
c) Formularea consecinţelor comportamentului asupra propriei persoane („pentru cănu-mi place să nu respectăm regulile…").
*Prevenirea reacţiilor defensive:* De cele mai multe ori reacţiile defensive sunt generate de mesajele care atacă persoana.Cercetările evidenţiază următoarele tipuri de mesaje ce favorizează defensiva:
a) *Evaluare vs. Descriere*. Comunicarea cu tentă evaluativă provoacă defensivă (deex. „Nu înveţi cât ar trebui!", „Nu ştii despre ce vorbeşti!" etc.). Pentru a preveni astfel dereacţii se sugerează folosirea comunicării descriptive care face apel la mesajele la persoana I.
b) *Control vs. Orientare spre problemă* . Controlul se referă la acele mesaje prin carene manifestăm tendinţa de a controla interlocutorul, oferindu-i acestuia soluţii şi sfaturi de produc reacţii defensive. Se transmite astfel mesajul subliminal că doar noi ştim cum e mai bine să se rezolve o problemă. Comunicarea orientată spre problemă ajută interlocutorul săgăsească alternative la problema sa.
c) *Manipulare vs.Spontaneitate*. În timp ce manipularea denotă neîncredere îndecizia celuilalt, exprimarea spontană a opiniilor ajută individul în luarea deciziei,neimpunându-i-se soluţii.
d) *Neutralitate vs. Empatie*. Neutralitatea poate fi sinonimă în mintea unui copil cuindiferenţa şi-i transmite acestuia mesajul indirect că nu e valoros, că nu merită atenţiaadultului. Comunicarea empatică poate preveni reacţiile defensive, negative despre sine.
e) *Superioritate vs. Egalitate*.Comunicarea în care unul dintre interlocutori doreştesă-şi impună superioritatea generează de multe ori situaţii conflictuale şi contrazice atitudiniesenţiale pe care trebuie să le aibă un bun manager al clasei: acceptarea necondiţionată,respectul. Acesta nu este un specialist în rezolvarea tuturor problemelor elevului, ci un partener al acestuia.

*Explorarea alternativelor*. Aceasta se poate face prin:
a) Ascultare activă, reflectivă (va ajuta elevul să-şi clarifice sentimentele: „mi se parecă te deranjează…");
b) Brainstorming;
c) Asistarea elevului în alegerea soluţiei („Care dintre soluţii crezi că este cea mai bună?");
d) Discutarea rezultatelor alegerii (în termeni de consecinţe pe termen mediu şi lung);

e) Obţinerea unui angajament al elevului;
f) Planificarea evaluării („când vom discuta din nou despre acest lucru?”);
g) Identificarea avantajelor şi dezavantajelor opţiunilor.
*Exprimarea emoţională.* Exprimarea emoţională se poate realiza prin:
a) Discutarea, provocarea şi contracararea miturilor referitoare la emoţii;
b) Identificarea şi recunoaşterea diferitelor tipuri de emoţii. În acest sens se pot folosiexerciţii de exprimare verbală a emoţiilor, de asociere a stării subiective cu emoţia etc.
c) Identificarea evenimentelor sau situaţiilor care declanşează emoţia. Se vor folosi exerciţii de asociere a unor evenimente cu emoţii, de înţelegere a efectelor evenimentelor asupra stării emoţionale etc.
d) Identificarea modalităţilor de exprimare comportamentală a emoţiei. Se poaterealiza prin: diferenţiere emoţiei de comportament, conştientizarea relaţiei gând –emoţie -comportament;
e) Exprimarea emoţiei printr-un limbaj adecvat;
f) Acceptarea responsabilităţii pentru ceea ce simţi etc.De asemenea, în comunicarea manager - elevi se va evita: impunerea elevului a nevoilor adultului, tonul nervos, sarcasmul, ridiculizarea, presiunile etc.

## 2.4. Managementul problemelor disciplinare

### Delimitări terminologice

În literatura de specialitate s-au conturat cu pregnanţă câteva accepţiuni asupra disciplinei, între care:

- Disciplina este un proces în care elevii învaţă stăpânirea de sine (Geissler, E., 1978);
- Disciplina este un proces de impunere a standardelor de comportament şi de construire a colaborării astfel încât comportamentele deviante se reduc şi învăţarea îşi creşte ponderea (Jones, 1987);
- „lunga, consumatoarea de timp sarcină de a-i ajuta pe copii să înţeleagă rostul de-a acţiona într-o anumită manieră...”(James Hymes);
- Disciplinarea este o activitate condusă de profesor prin care acesta caută să ghideze, să direcţioneze spre comportamenete dezirabile şi în acelaşi timp să contracareze comportamentele care împietează asupra drepturilor altora, fie ei profesori sau elevi (Rogers, 1991);
- Disciplina prevede „formarea elevilor în vederea respectării cu stricteţe a cerinţelor învăţământului şi a regulilor de conduită în şcoală şi în afara şcolii” (Dicţionar de pedagogie, E.D.P.,Bucureşti 1979).

Punctele comune ale definiţilor anterioare sunt generate de faptul că ele consideră disciplina, disciplinarea:

- un proces - care implică aşadar o etapizare, un parcurs ce trebuie urmat. În esenţă, procesul de disciplinare are trei etape: *preventivă* (vizând un management eficient al clasei, care să prevină apariţia problemelor disciplinare), *corectivă* (vizând o intervenţie ce urmăreşte corectarea, eliminarea unui comportament disruptiv care s-a produs deja), *de susţinere* (urmărind menţinerea comportamentului pozitiv obţinut în urma fazei corective.)
- vizează elevii – care trebuie să interiorizeze nişte standarde, reguli, norme de comportament şi să le respecte;
- este coordonat de cadre didactice.

Diferenţa majoră vizează rolul profesorului în actul disciplinar şi, mai ales, modalităţile de intervenţie. Observăm în definiţiile anterioare orientări *coercitive* (profesorul *impune* standarde, elevi învaţă stăpânirea de sine) sau mai *permisive* (profesorul doar influenţează sau ghidează elevii spre comportamente dezirabile).

Se poate concluziona că în clasă, disciplina este un proces care presupune din partea profesorului eliminarea comportamentelor indezirabile şi inducerea comportamentelor pozitive, dezirabile în rândul elevilor.

Disciplina are două mari componente:

- control indirect – este cel realizat în mod implicit prin implicarea elevilor în stabilirea politicilor de disciplinare şi luarea decizilor. Luând parte la aceste procese, elevii vor respecta în mod automat regulile propuse chiar de ei;
- control direct – include procedurile de disciplinare utilizate în activitatea curentă de la clasă.

Un dicton popular apreciază că "dacă un copil sau un tânăr e trist si tăcut, ori e bolnav ori e prost". Dincolo de gradul de interpretabilitate al dictonului şi de nota de ironie, trebuie să ne aşteptăm să avem probleme disciplinare în clasă, ca un spaţiu în care conlucrează nu unul, ci mai mulţi copii şi tineri. Specialiştii ne pot învăţa cum să/ sau cum să nu procedăm, dar în final totul ţine de personalitatea, dar mai ales de experienţa noastră la clasă.

Respectarea regulilor este necesară pentru buna desfăşurare a activităţii didactice, prin urmare ar trebui să ne întocmim la începutul fiecărui an şcolar un plan managerial de prevenire şi corectare a problemelor disciplinare. Militām însă pentru o disciplină permisivă, care să valorizeze şi nu să încorseteze elevul. Vom disciplina în clasă, dar nu vom uita nici un moment că elevii noştri sunt personalităţi în formare, care au nevoie să greşească pentru a evolua şi pentru a-şi exprima individualitatea. Aceasta este şi idea exprimată de Constantin Cucoş (1996, p.62), atunci când afirmă: "Şcoala nu trebuie văzută ca o cale de cultivare a conformismului social, o cale de socializare forţată a indivizilor prin dizolvarea particularităţilor acestora. În ceea ce priveşte disciplina, se poate vorbi de o serie de principii:

1. „ De câte ori un profesor reacţionează faţă de un elev, alţi 20 sau 30 învaţă o lecţie"(Daniel Goleman, p 335). Asta înseamnă că nu există disciplinare (sau lipsa ei) inocentă şi că lecţia dată de profesor în momente de criză educaţională este la fel de importantă ca orice lecţie de matematică, română sau geografie;

2. Problemele de disciplină apar în orice clasă. Contrar teoriilor care afirmă că doar cadrele didactice tinere, neexperimentate au probleme de acest gen, am convingerea că şi celorlalţi li se întamplă. Prin urmare este mai de admirat un profesor care ştie cum să rezolve aceste probleme, decât unul care spune că la orele lui nu sunt probleme;

3. Disciplina nu înseamnă a face linişte / climatul disciplinat este o variabilă subiectivă. Nu există în mod efectiv indisciplină (decât în cazurile extreme, gen violenţă, delicvenţă), ci doar profesori sensibili. Din punctul meu de vedere cea mai corectă definiţie a indisciplinei este: ansamblul de comportamente ale elevilor care deranjează cadrul didactic sau pe ceilalţi elevi. Spre exemplu, un elev care vorbeşte neîntrebat la oră mi s-ar părea interesat de subiectul tratat, iar altui profesor, acelaşi elev i s-ar părea indisciplinat şi l-ar pedepsi;

4. Nu există soluţii general valabile; dacă ar fi existat, le-ar fi descoperit cei dinaintea noastră. O soluţie disciplinară care funcţionează la un elev sau un grup, nu va funcţiona la orice elev sau grup**.** Ca să aducem un singur argument, amintim că în identificarea stadiilor dezvoltării morale, Kohlberg porneşte de la principiul potrivit căruia: *dezvoltarea morală este un proces de internalizare strâns legat de vârsta persoanei respective. Dezvoltarea morală evoluează de la un comportament controlat din exterior la un comportament controlat din interior, generând astfel standarde şi principii de atitudini şi comportament.* Deducem prin urmare că şi procesul de disciplinare va fi diferit, în funcţie de stadiul dezvoltării morale

în care se află elevii clasei respective, dar va fi diferit şi de la individ la individ. Singura soluţie reală e cea generată de răbdarea, inventivitatea şi tactul celui de la catedră.

5. Informarea este cheia. Ca profesor mă întreb adesea: „Oare am procedat corect?”, „Oare ce efecte pe termen lung va avea felul în care am reacţionat la fapta elevului?” Nesiguranţa vine din faptul că nu am învăţat cum să reacţionez la comportamentele inadecvate şi că n-am cum să învăţ acest lucru, din moment ce fiecare problemă de disciplină mă implică în primul rând afectiv.

**Cauze ale comportamentului indisciplinat**

În lucrarea *Class Control and Behavior Problems,* Saunders M. (1979) identifică următoarele cauze:

- ✓ antipatie în raport cu şcoala – întrucât nu face parte din anticipările lor, şcoala devine irelevantă pentru elevi, iar uneori chiar “agasantă”;
- ✓ nevoia de recunoaştere socială – unii elevi simt nevoia unor întăriri periodice din partea colegilor. Acest lucru se poate realiza cel mai uşor provocând autoritatea profesorilor;
- ✓ izolarea socială – unii elevi mai labili psihic simt nevoia acută de-a fi acceptaţi de colegii lor şi vor adopta automat comportamentul grupului; din dorinţa de-a fi ca membrii grupului, vor exagera, provocând dificultăţi de control profesorului;
- ✓ comportament impulsiv – este caracteristic acelor elevi care par incapabili să anticipeze consecinţele actelor lor;
- ✓ ignorarea regulilor - în clasă funcţionează două seturi de reguli: cele *formale* (oficiale, mai stricte) şi cele *actuale* (mai lejere). Regulile actuale (cele care funcţionează de fapt) se instituie de multe ori prin “presiunile” pe care elevii le fac asupra profesorilor pentru a vedea în ce măsură aceştia renunţă la sistemul formal de reguli;
- ✓ conflicte între sistemele opuse de reguli – spre exemplu între sistemul de reguli pentru şcoală şi cel pentru acasă;
- ✓ transferul afectiv – un comportament nepotrivit în clasă poate fi acceptat acasă sau cu prietenii. Pe lângă transferul de comportamente, elevii pot opera şi un transfer afectiv ( Spre exemplu, antipatia faţă de tată poate fi transferată asupra profesorului şi, prin extensie, asupra şcolii);
- ✓ agresivitatea umană înnăscută;
- ✓ anxietatea – generează comportamente inadecvate, ca formă de apărare împotriva unor situaţii proprii mediului educaţional: examinări, situaţia de-a vorbi în faţa clasei, de-a se simţi judecat de colegi, etc.
- ✓ modul de manifestare a profesorului.

Cauzele enunţate mai sus se referă cu precădere la elevi. Paul Kasambira (1973) completează tabloul anterior, considerând că principalele cauze ale problemelor de disciplină sunt specifice câmpului educativ şcolar. Autorul amintit consideră că aceste cauze se pot grupa în:

- ➢ cauze legate de elevi (presiuni din partea colegilor, absenţa succesului academic, plictiseala, regimul de hrană şi somn);
- ➢ cauze legate de profesor (lipsa de experienţă, probleme de comunicare, diferenţe de atitudine, probleme personale, felul în care a fost proiectată lecţia, resurse materiale inadecvate).

Pornind de la această premisă, identificăm următoarele categorii de factori care pot determina indisciplina elevilor:

a) cauze de natură obiectivă:

- ✓ structura şi caracteristicile mediului familial;

- ✓ antecedentele medicale ale elevului (este evident că unele boli pot influenţa comportamentul în clasă: spre exemplu *deficitul de atenţie* sau *ADHD* va determina manifestarea unui comportament hiperactiv, copilul nerespectând sarcinile primite de la profesor);
- ✓ caracteristicile personalităţii elevului (spre exemplu caracteristicile temperamentale: un coleric şi un melancolic vor reacţiona total diferit la o notă mică);
- ✓ rezultatele şcolare;

b) cauze de natură subiectivă:

- ✓ atitudinea faţă de şcoală: cea mai periculoasă va fi din acest punct de vedere antipatia faţă de şcoală şi slujitorii ei sau faţă de o anumită disciplină;
- ✓ revolta împotriva autorităţii adulţilor (mai pregnantă în clasele gimnaziale şi liceale decât în cele primare);
- ✓ imaginea de sine precară / nevoia de-a fi acceptat sau de-a ieşi în evidenţă;

c) cauze referitoare la grupul clasă:

- ✓ valorile şi normele grupului;
- ✓ influenţele exercitate de grupul de apartenenţă;

d) cauze referitoare la profesori:

- ✓ experienţa didactică (includem aici comunicarea cu elevii, modul în care îşi proiectează şi predă lecţia, cum evaluează prestaţiile elevilor, prestanţa în faţa clasei);
- ✓ atitudinea faţă de autoritate / libertate sau convingerile şi valorile sale (spre exemplu felul în care înţelege să reacţioneze faţă de comportamentul inadecvat al elevilor);
- ✓ constanta personală (sau trăsături ale personalităţii sale: e un profesor indulgent sau exigent, e o fire calmă sau colerică, etc);
- ✓ atitudinea faţă de elevi (poate fi valorizantă sau dispreţuitoare).

e) cauze referitoare la mediul şcolar:

- ✓ consecvenţa cu care se verifică respectarea Regulamentului de ordine interioară a şcolii;
- ✓ reacţia şcolii faţă de comportamentul pozitiv / negativ al elevilor;

f) cauze referitoare la mediul social – sunt multiple. Cercetările dovedesc însă că cea mai mare influenţă asupra comportamentului copiilor şi tinerilor o are mass-media, prin valorile pe care le promovează.

**Strategii manageriale - comportament disciplinat la clasă**

Termenul „strategie”, larg folosit astăzi în multiple domenii, preponderent fiind cel economic, îşi are originea în domeniul militar, desemnând „arta generalului” sau „arta celui care conduce o forţă militară către victoria finală” (Napoleon). Cadrul didactic este şi el un conducător al instrucţiei şi educaţiei în spaţiul clasei, iar dacă elevii sunt indisciplinaţi, va trebui să aplice adevărate strategii militare pentru a-i opri. Dincolo de nota de exagerare, orice acţiune disciplinară a profesorului poate avea succes numai dacă acesta şi-a formulat o strategie de intervenţie. Spre deosebire de activităţile izolate de modelare comportamentală, strategia de disciplinare ca instrument al managerului clasei are următoarele avantaje:

a) realizează cea mai bună relaţie între obiectivele urmărite şi resursele necesare atingerii lor;

b) are şanse mai bune de reuşită, luând în considerare faptul că urmăreşte evoluţia în timp a comportamentelor manifestate de elevi şi propune o intervenţie organizată pentru corectarea problemelor de comportament;

c) ajută cadrul didactic să nu reacţioneze afectiv şi sub impulsul momentului la comportamentul elevilor (fapt care ar produce mai mult rău de ambele părţi), ci într-o manieră organizată şi eficientă, beneficiind de un plan bazat pe studiu şi reflecţie personală.

d) rezultatele sunt mai uşor cuantificabile.

În economie, strategia defineşte "ansamblul obiectivelor majore ale organizaţiei pe termen lung, principalele modalităţi de realizare, împreună cu resursele alocate, în vederea obţinerii avantajului competitiv potrivit misiunii organizaţiei" (Ovidiu Niculescu). Autorul citat explică trăsăturile definitorii ale strategiei în domeniul afacerilor. Prin comparaţie cu acestea şi realizând adaptările de rigoare, le vom nota pe cele ale unei strategii eficiente de management al disciplinei:

*Caracteristicile strategiei în managementul clasei*

| Strategia în afaceri | Strategia în managementul clasei |
|---|---|
| are în vedere realizarea unor scopuri clar formulate, specificate în misiune şi în obiective; | scopul: realizarea unui climat disciplinat favorabil învăţării, operaţionalizat în obiective privind prevenirea şi corectarea tulburărilor de comportament; |
| vizează perioade mari din viaţa firmei (în general 3-5 ani); | are valabilitate doar dacă se menţine minimum pe durata unui semestru (timp minim pentru a observa schimbările produse în urma aplicării strategiei); |
| sfera de cuprindere a strategiei este organizaţia în ansamblul său; | sfera de cuprindere este clasa în ansamblul său, uneori chiar mai extinsă, implicând grupul de prieteni, familia, şcoala; |
| continuţul strategiei se rezumă la elementele esenţiale ale organizaţiei; | conţinutul strategiei se referă la comportamentele manifestate de elevi, identificând în mod necesar cauzele care au generat comportamentul respectiv, precum şi cele mai eficiente metode de intervenţie. |
| trebuie să reflecte interesele *stakeholder*-ilor (proprietari, manageri, salariaţi, clienţi, furnizori); | reflectă în primul rând interesele cadrului didactic şi ale elevilor, dar şi ale părinţilor, şcolii şi implicit societăţii. |
| este un rezultat al negocierilor *stakeholder*-ilor*;* | este eficientă în măsura în care este rezultatul negocierii între părţile implicate şi conştientizată ca un angajament (se poate chiar gândi un angajament scris, pe care elevii şi profesorii îl semnează la început de an şcolar); |
| are un caracter formalizat, fiind cuprinsă într-un plan | este detaliată în două documente de bază: plan managerial de disciplinare a clasei şi plan individual de disciplinare a elevilor-problemă; |
| scopul principal al elaborării strategiei este obţinerea avantajului competitiv. | menirea strategiei este îmbunătăţirea comportamentului grupului clasă şi al fiecărui elev, în primul rând în beneficiul personal. |

O strategie managerială de realizare a unui climat disiplinat în clasă s-ar dezvolta într-un plan managerial de disciplinare, cu următoarele componente:

*Scopul:* crearea unui climat disciplinat în clasă;

*Obiective principale:*
a) prevenirea comportamentelor inadecvate;
b) corectarea comportamentelor inadecvate;
c) menţinerea unui climat de disciplină în clasă.
*Opţiuni strategice*: acele modalităţi pe baza cărora se stabileşte cum e posibilă şi raţională îndeplinirea obiectivelor strategice. Este partea strategiei pe care o vom dezvolta în continuare prin prezentarea unor metode şi tehnici de disciplinare.

*Resursele necesare realizării* strategiei, care sunt particularizate în funcţie de strategiile de intervenţie folosite.

*Termenele strategice*, adică perioadele de operaţionalizare ale strategiei, precizând momentul declanşării şi finalizării opţiunilor strategice majore.

Cel mai simplu plan disciplinar, la îndemâna oricărui profesor, ar cuprinde 3 componente: reguli, consecinţe, recompense. Pe lângă acestea profesorul îşi mai poate propune şi alte componente, în funcţie de preferinţe şi experienţa didactică

Stabilirea regulilor: potrivit specialiştilor toate clasele au nevoie de reguli pentru a funcţiona eficient. Multe cercetări din anii '70 şi '80 evidenţiază importanţa ca aceste reguli să fie stabilite şi învăţate de elevi în primele zile de şcoală: Leinhardt, Weidman şi Hammond (1991) consideră că acestea trebuie stabilite în primele patru zile de şcoală, în timp ce alţi cercetători recomandă introducerea lor în prima săptămână de şcoală.
Majoritatea autorilor (E.G. Rogers, 2000) consideră utilă formularea a patru până la şase reguli care să se refere la:
modul în care se tratează unii pe alţii (maniere, respect);
comunicare (mâna sus, tonul vocii, limbaj pozitiv, ascultare activă);
învăţare (cooperare şi suport, utilizarea resurselor, solicitarea asistenţei profesorului);
deplasare (mişcarea în clasă, ieşirea din clasă, spaţiul personal);
rezolvarea problemelor (rezolvarea paşnică a conflictelor, utilizarea asistenţei profesorului şi altele);
Cerinţele generale în stabilirea regulilor sunt:
stabiliţi doar câteva reguli (3 - 6) care sunt uşor de reţinut şi realizabile;
selectaţi regulile care stabilesc un mediu disiplinat şi contribuie la succesul învăţării (oricât ar fi de deranjant mestecatul gumei în timpul orei, probabil că nu împiedică în mod semnificativ învăţarea);
stabiliţi reguli clare (sub formă de comportamente observabile: “păstrează-ţi pentru tine mâinile şi picioarele” e mai clar decât “fără bătaie”.); formularea lor se va face sub formă de afirmaţii, adică “ce sa faci”, mai degraba decât “ce să nu faci” (adică: “vorbeşte doar când ai ceva valoros de spus” în loc de “nu vorbi neîntrebat”);
selectaţi reguli pe care toţi adulţii din clădire sunt dispuşi să le urmeze (dacă elevii vor percepe un dublu standard, se vor supune doar regulilor unanim respectate).

Stabilirea regulilor clasei este cel mai important dar şi cel mai dificil moment al elaborării planului managerial. Dificultatea rezidă mai ales în faptul că în doar câteva propoziţii trebuie să cuprindem o suită infinită de comportamente care ar trebui evitate. O soluţie facilă dar şi plină de tâlc pentru rezolvarea acestei probleme este oferită de iniţiatorul programului “Disciplina judicioasă”: Gathercoal (1990), care propune ca regulile să fie stabilite de înşişi elevii (o garanţie în plus că regulile vor fi respectate), pornind de la

principiul general: "poţi să faci orice vrei în clasă, cu condiţia ca ceea ce faci să nu interfereze cu drepturile celorlalţi".

Exemple de reguli ale casei:

1. *Când sună clopoţelul, aşează-te în banca ta;*
2. *Fii pregătit cu temele şi materialele necesare orei;*
3. *Urmează instrucţiunile profesorului de prima dată când ţi se dau;*
4. *Respectă-i pe ceilalţi şi proprietatea lor;*
5. *Menţine spaţiul tău de lucru curat şi ordonat.*

Respectarea regulilor este întărită prin recompensarea lor; putem utiliza recompense individuale: note, buline, cărţi, etc, sau recompense pentru întreaga clasă, cele mai eficiente fiind cele denumite în literatura americană ca PAT – Preferred Activity Time, adică "timp pentru activităţi preferate" sau alese de elevi, precum: excursii, vizite, vizionari de filme etc."), iar nerespectarea e pedepsită potrivit consecinţelor stabilite.
Consecinţele pot fi grupate în funcţie de gravitatea faptelor sau de numărul de dăţi în care se manifestă. Un posibil model de grupare a consecinţelor e următorul: prima dată când un elev încalcă o regulă: avertisment verbal, a doua oară nu iese în pauze, a treia oară rămâne după ore pentru a purta o discuţie cu profesorul, a patra oară e solicitată intervenţia părinţilor. Dacă problemele de comportament persistă, este implicat directorul şcolii, ceilalţi profesori care predau la clasă, consilierul şcolar, etc. Din nou, cea mai utilă cale de a stabili consecinţele actelor reprobabile este de a le discuta şi selecta pe cele mai potrivite, împreună cu elevii.
*Planul managerial de disciplinare* va fi dublat pentru elevii cu probleme de comportament de un plan individual cu scopul observării comportamentelor manifestate de elevul respectiv şi stabilirii celei mai judicioase strategii de intervenţie.
*Planul individual* va fi mai elaborat sau mai simplu, în funcţie de dorinţele şi experienţa cadrului didactic, dar va trebui să cuprindă neapărat următoarele elemente:
date personale despre elev (nume, vârstă, situaţie familială);
comportamentul observat - data sau materia la care s-a observat un anumit comportament; notarea cât mai exactă şi fără interpretări personale a comportamentului observat (spre exemplu nu notăm: „vineri, 06.04, la ora de matematică elevul X a fost obraznic", observaţie care e subiectivă, desemnând interpretarea noastră asupra comportamentului, ci „elevul X a vorbit toată ora");
cauza care a provocat comportamentul respectiv (pe care o aflăm chiar de la elev, interpelând colegii sau o deducem pe baza observaţiei). Important este să-i oferim elevului problemă posibilitatea de a-şi explica comportamentul;
măsurile luate: avertisment, pedeapsă, etc.

Realizând un astfel de plan, vom putea observa cu uşurinţă dacă un elev persistă în manifestarea unor comportamente inadecvate, sau dimpotrivă le corectează. Dacă frecvenţa lor se reduce sau nu mai apar, elevul va fi recompensat. Dacă situaţia se menţine, se vor stabili măsuri mai drastice de intrervenţie, între care discuţii cu elevul, cu parinţii, implicarea unor specialişti: psiholog, consilier şcolar.

**Modalități de prevenție/intervenție în cazul problemelor de comportament**

Indiscutabil, se poate interveni în cazul problemelor de comportament, metodele de prevenţie şi de intervenţie ar putea fi împărţite în *metode de prevenire* a indisciplinei şi *metode de corectare* a comportamentului inadecvat în clasă, dar separarea ar fi pur didactică, forţată, prin faptul ca multe metode din prima categorie funcţionează şi în mod corectiv, la fel cum aplicarea unor corecţii poate opri – prin efectul de undă – apariţia altor probleme disciplinare în clasă:

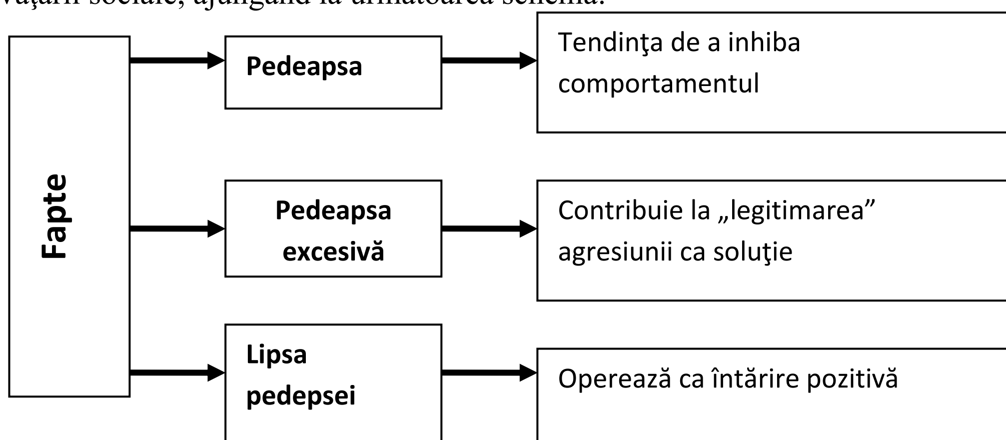
*Valorizarea*: Referitor la valorizare, această metodă pleacă de la principiul că fiecare elev trebuie să să se simtă important. A nu-i acorda atenţie, a nu fi atent la problemele şi frământarile sale echivalează din partea profesorului cu a-l stimula să se manifeste. La fel ca în relaţia cu părinţii sau alţi adulţi importanţi, copilul / tânărul va încerca diferite metode de a atrage atenţia profesorului. Iar unele dintre acestea s-ar putea converti în comportamente considerate inadecvate în clasă. De aceea este important să ne valorizăm elevii, sa-i facem sa se simtă importanţi şi buni şi, probabil, vor încerca să nu ne dezamăgească. Să ne amintim mereu *regula de aur* atunci când lucrăm cu oamenii (Mary Kay Ash): „toţi oamenii au o etichetă invizibilă atârnându-le de gulerul hainei, pe care scrie „*Fă-mă să mă simt important!*".

*Stabilirea de reguli în clasă în mod interactive*: Regulile trebuie stabilite încă de la începutul anului şcolar, cel mai bine împreună cu elevii. Totul poate lua forma unui joc. Spre exemplu, propunem o activitate neconvenţională, în care le cerem elevilor să noteze pe bileţele de hârtie ce i-ar deranja în clasă de la activitatea de bază: învăţarea. Răspunsurile vor include, cu siguranţă: gălăgia, lipsa de oridine şi curăţenie, etc. În partea a doua a activităţii, se stabileasc impreună cu elevii reguli pentru ca aceste lucruri să nu se întample (ex. "Fiecare va face curat în jurul propriei bănci", "La oră nu se vorbeşte neîntrebat") şi se notează pe o planşă, care va fi plasată într-un loc cu vizibilitate mare din clasă. De câte ori se încalcă o astfel de regulă, e suficient ca profesorul să facă un gest discret înspre tabelul cu reguli, fără a-şi întrerupe lecţia cu observaţii, pentru ca cei vizaţi să simtă că au greşit. Regulile pot fi completate şi cu o listă a pedepselor, pentru fiecare regulă încălcată.

Ar fi bine, deasemenea, ca regulile pentru elevi să fie însoţite de *drepturi ale acestora* (spre exemplu, dreptul de-a refuza să răspundă la o întrebare de-a profesorului la care nu cunosc răspunsul), făcându-i astfel pe elevi să conştientizeze că pe lângă obligaţii, au şi avantaje, dacă urmează regulile.

- *Oferirea de recompense / pedepse*

Adina Glava, (2000, p.179) adaptează tabelul consecinţelor pedepsei, propus de A.Bandura în cunoscuta sa teorie a învăţării sociale, ajungând la următoarea schemă:




*Consecinţe ale pedepsei (A. Glava)*

Observăm aşadar în schema de mai sus că este la fel de nocivă lipsa pedepsei ca pedeapsa excesivă, pentru că a nu pedepsi un comportament echivalează cu a-l considera acceptabil în clasă. Deducem aşadar că *orice comportament indezirabil trebuie pedepsit imediat ce s-a produs*, cu consecvenţă şi echitate (nu vom face diferenţe între elevi).

De obicei, profesorii sunt concentraţi pe pedepsirea comportamentelor nedorite, acestea fiind cele care le tulbură cel mai adesea ora. Aşa se face că, în mare parte din oră, elevii indisciplinaţi sunt în centrul atenţiei, unii dintre ei chiar căutând această atenţie constantă din partea clasei. Este important, ca profesori, să fim la fel de "generoşi" în

răsplătirea elevilor care îndeplinesc sarcinile, pentru a transmite elevilor mesajul că pot ieşi în evidenţă şi cu lucruri bune. Recompensele şi pedepsele – spun cercetătorii – ar fi bine să nu fie neapărat materiale, ci mai degrabă legate de activitatea din clasă. (spre exemplu participarea / neparticiparea la activităţile extraşcolare, teme de casă mai interesante / mai voluminoase, pauze mai lungi / mai scurte, etc );

- *Câştigarea "liderului negativ" :* În fiecare clasă va exista un elev / câţiva elevi care constituie nucleul grupului de elevi indisciplinaţi. De obicei, acest elev are performanţe şcolare scăzute iar comportarea lui e copiată de un grup de elevi, de obicei cu aceleaşi performanţe şcolare, care văd în el un lider. A "câştiga" liderul negativ înseamnă să-l atragi de partea ta şi să-i controlezi comportamentul (poate primi sarcini specifice în clasă, care să-l menţină ocupat şi să-l facă să se simtă important). Controlându-l pe el, ai implicit controlul asupra grupului care-i urmează comportamentul.
- *Amenajarea spaţiului fizic*: Anumite consideraţii trebuie avute în vedere atunci când pofesorul gândeşte şi realizează organizarea fizică a clasei:
- *Vizibilitatea* – trebuie să ne asigurăm că toţi elevii văd tabla, catedra , dar şi că ei pot stabili contacte vizuale directe cu cadrul didactic şi cu ceilalţi elevi. În acest sens, este util să se renunţe la aşezarea clasică în bănci aliniate pe rânduri, în favoarea mobilierului modular, care permite aşezarea băncilor în funcţie de cerinţele activităţii desfăşurate. Se va prefera o aşezare în cerc sau semicerc.
- *Accesibilitatea* – spaţiile intens utilizate ale sălii de clasă (uşa, cuierul) vor fi atent amplasate, astfel încât să permită accesul uşor al elevilor pentru a nu perturba activitatea didactică.
- *Distractibilitate* – atunci când organizăm sala de clasă, trebuie să ne asigurăm că nu oferim elevilor surse suplimentare de distractibilitate (ne referim aici la zonele zgomotoase, intens circulate, care i-ar putea distrage pe elevi de la activitate).
- Este important ca fiecare elev să se simtă mereu supravegheat de cadrul didactic, care va fi atent să stabilească cât mai dese contacte vizuale cu toţi elevii sau să se deplaseze în timpul orei printre bănci, realizând astfel controlul comportamental al clasei.
- *Tehnica „Timpului datorat*" (Froyen, Iverson, 1999) : Aceasta tehnică se aplică în cazul în care timpul irosit în clasă din cauza comportamentului neadecvat al elevului trebuie recuperat de acesta în timpul lui liber. Se fixează intervale mici de timp pentru fiecare abatere. Profesorul trebuie să decidă care va fi activitatea elevului în intervalul de „timp datorat".
- *Tehnica "shaping" :* În cadrul procedurii denumite shaping, în cazul în care comportamentul pare să se îmbunătăţească (adică este aproape de ce aşteaptă părintele / profesorul), dar nu este exact comportamentul dorit din moment ce întotdeauna există variaţie în producerea comportamentului, părintele / profesorul trebuie să-l recompenseze şi apoi să aştepte o aproximare şi mai bună a comportamentului dorit pentru a-l recompensa din nou. Această procedură este destul de utilă în a-i ajuta pe elevi să dezvolte noi comportamente sau să întărească un comportament dorit care există, dar într-o formă imatură. Cel mai simplu exemplu în acest sens este dezvoltarea limbajului la copii: pe măsură ce copilul primeşte întăriri pozitive pentru că a spus ceva corect va produce fraze din ce în ce mai corecte.
- *Angajamentul scris* (Froyen, Iverson, 1999): reprezintă o soluţie cooperantă pentru rezolvarea problemelor disciplinare. Angajamentul include aşteptările profesorului (clar formulate), consecinţele negative ce decurg din comportamentul elevului, precum şi intervalul de timp în care se aşteaptă remedierea. Profesorul trebuie să-i înveţe pe elevi cum se alcătuiesc aceste angajamente şi să-i ajute să aleagă şi să administreze singuri posibilele consecinţe şi măsuri.

- Responsabilizarea elevilor: Scopul tuturor măsurilor de disciplinare în clasă este *disciplina autoimpusă.* Elevii trebuie stimulaţi să se comporte într-un mod dezirabil, să-şi asume urmările propriilor acte cu maturitate şi responsabilitate.
- Implicarea părinţilor / şcolii / specialiştilor

În cazul în care măsurile de mai sus nu sunt eficiente, vom apela la dirigintele clasei, directorul şcolii, părinţi, specialişti (consilier şcolar, psiholog), realizând astfel primul pas înspre o intervenţie mai dură, concentrată a tuturor acestor factori.

**Bibliografie**

Ball, S., Davitz, J. (1978) - Psihologia procesului educaţional , EDP, Bucureşti
Cazacu, Aulin (1994) -Sociologia educaţiei, Editura Hyperion, Bucureşti.
Creţu, Carmen (1997) - Psihopedagogia succesului, Editura Polirom, Iaşi;
Iucu, Romiţă (2005) -Formarea personalului didactic – sisteme, politici, strategii ,Editura Humanitas, Bucureşti;
Iucu, Romiţă (2006) -Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională , Editura Polirom, Iaşi,
Leroy, Gilbert (1974) - Dialogul în educaţie, EDP, Bucureşti;
Linhart, J. (1977) - Psihologia învăţării, SPN, Praga;
Mitrofan, N. (1988) -Aptitudinea pedagogică , Editura Academiei, Bucureşti;
Nash, Roy (1983) -Classrooms observed , Routledge & Kegan Paul, Londra;
Neacşu, I. (1978) -Motivaţie şi învăţare, EDP, Bucureşti,
Nicola, Ioan (1974) -Microsociologia grupului de elevi, EDP, Bucureşti;
Niculescu, Rodica (1994) -Să fii un bun manager , Editura Port, Tulcea;
Păun, Emil (1999) -Şcoala – abordare sociopedagogică , Editura Polirom, Iaşi;
Pânişoară, I. O. (2005) -Motivarea eficientă - ghid practic, Editura Polirom, Iaşi;
Pânişoară, I. O. (2004) -Managementul resurselor umane, Editura Polirom, Iaşi;
Preda, Vasile (1981) - Profilaxia delincvenţei şi reintegrarea socială , EdituraŞtiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti;
Stan, Emil (2003) -Managementul clasei, Editura Aramis, Bucureşti;
Stănciulescu, Elisabeta (1996) -Teorii sociologice ale educaţiei, Editura Polirom, Iaşi;
Toma, Steliana (1994) - Profesorul, factor de decizie, Editura Tehnică, Bucureşti;
Ulrich, Cătălina (2000) -Managementul clasei de elevi – învăţarea prin cooperare ,Editura Corint, Bucureşti.

# III. ATELIER: PLANIFICARE STRATEGICĂ

## 3.1. Elemente introductive privind sintagma „planificare strategică"

Organizaţiile sunt supuse proceselor de schimbare cu o frecvenţă şi intensitate tot mai mare. Complexitatea mediului, dinamica mare a componenţelor sale le obligă să-şi evalueze permanent situaţia în contextul în care-şi desfăşoară activitatea şi să reacţioneze sau să acţioneze anticipat la provocările cu care se confruntă.

Schimbările îşi au sursele în factori de ordin extern sau interni pentru o organizaţie şi pot să fie de natură să genereze doar o uşoară ajustare a acesteia, din punct de vedere funcţional şi structural, sau, din contră, poate să conducă la o reproiectare de esenţă a acesteia.

Mai mult, timpul în care aceasta poate să reacţioneze reprezintă de cele mai multe ori, o variabilă critică pentru supravieţuirea şi dezvoltarea acesteia. În continuare, prezentăm câteva dintre cauzele ce determină organizaţiile să fie pregătite în orice moment pentru schimbare şi care au un impact semnificativ asupra acestora :

- ✓ oamenii sunt tot mai bine pregătiţi, cunoştinţele deţinute de personalul unei organizaţii se amplifică permanent
- ✓ dezvoltarea tehnologiei informaţionale
- ✓ ritmul rapid al inovării în toate domeniile de activitate
- ✓ mişcarea liberă a resurselor la nivel global
- ✓ diversitatea forţei de muncă
- ✓ pieţele devin supra-aprovizionate, oferta este mai mare decât cererea
- ✓ concurenţa pentru atragerea clienţilor este tot mai acerbă
- ✓ domeniile tradiţionale fără concurenţă, precum învăţământul, arta ajung să concureze pe segmente tot mai bine delimitate
- ✓ globalizarea.

Pentru a fi eficace organizaţiile trebuie să aibă capacitatea de a conduce incertitudinea din mediu iar prognoza şi planificarea sunt activităţi cu importanţă majoră, strâns legate de schimbările din mediu. Indiferent de natura schimbării din mediu căreia organizaţia trebuie să-i facă faţă, o organizaţie care nu are un plan, va eşua mai devreme sau mai târziu. Planificarea poate atenua efectele adverse ale schimbărilor din mediu (Avasilicăi, 2009).

Planificarea este un proces prin care organizaţiile încearcă să anticipeze schimbările şi să se adapteze în aşa fel încât să asigure atingerea obiectivelor organizaţionale. Mulţi teoreticieni ai managementului consideră că planificarea reprezintă cea mai importantă sarcină a managerilor.

Cheia planificării strategice se află în *proces* şi nu în *produsul său,* planul. Pentru ca procesul să fie eficace, el trebuie să fie:

- ➢ cuprinzător – să angajeze în proces toată gama factorilor interesaţi
- ➢ interactiv – să confrunte situaţia prezentă cu situaţia potenţială

- integrator – să lege în concepţie şi acţiune toate nivelele, de sus în jos şi de jos în sus
- iterativ – să recunoască faptul că sistemele, ca şi mediul în care acestea se manifestă, sunt în continuă schimbare şi că nici un plan nu îşi păstrează în timp valoarea neschimbată.

Există un o adevărată avalanşă de idei şi dezbateri pe tema planificării strategice. Pe parcursul ultimei decade a mileniului rolul planificării strategice a căpătat un nou înţeles, odată cu atenţia acordată auto – guvernării democratice şi societăţii civile, precum şi datorită conştientizării din ce în ce mai mari a nevoii şi importanţei participării mai largi la evenimentele şi activităţile ce privesc comunitatea.

Procesul planificării strategice este foarte divers. Acesta este un semn bun şi provoacă utilizatorii să îşi creeze propria lor abordare folosind o mulţime de modele disponibile. Nevoia de a fi creativ şi vizionar se manifestă nu numai în ce priveşte conţinutul viziunilor şi planurilor, dar şi în procesul de creare a lor.

Dacă secolul al XX-lea a fost secolul revoluţiei organizaţiilor, secolul XXI este cu atât mai mult secolul organizaţiilor, afirma profesorul Cătălin Zamfir (2007). Autorul face referire la faptul că aproape toate acţiunile sociale de dezvoltare au loc *în* şi *prin* organizaţii şi la nevoia de reformă profundă a instituţiilor publice, care au cunoscut o extindere spectaculoasă urmată de o criză a eficienţei lor.

*„Viitorul este tot mai mult o stare de construit. Credem că instituţiile publice suferă, din acest motiv, o restructurare profundă. Tradiţional ele se concentrau pe soluţionarea problemelor curente, aplicând legislaţia. [...] În ultimul timp instituţiile publice se orientează spre schimbarea socială printr-*un efort organizat, *desfăşurat în timp. De la aplicarea legislaţiei pentru soluţionarea problemelor punctuale la dezvoltarea de programe/proiecte. O nouă competenţă este necesară. Orientarea spre construirea viitorului constă în schimbarea profilului activităţii instituţiilor: din rezolvarea de probleme punctuale, în activităţi de dezvoltare proiectată şi planificată. Pentru aceasta este nevoie de instrumente.”* (Z. Stoica, Stănculescu, 2007)

## 3.2. Fazele proiectării

Procesul de dezvoltare planificată este prezentat aici sub forma a opt faze succesive. Procesul are un caracter ciclic, incluzând mecanisme de feed-back şi corecţie pe tot parcursul său.

Orice proces de dezvoltare planificată începe prin identificarea unei probleme, continuă cu proiectarea acţiunii, învăţarea din experienţa acţiunii, corecţie, şi apoi din nou acţiune. Revenirile la faze anterioare sunt necesare datorită acumulării de noi cunoştinţe, evaluării continue a activităţii sau apariţiei unor noi oportunităţi.

**Prima fază: identificarea şi diagnoza problemelor sociale**.

Orice proces de dezvoltare porneşte de la problemele cu care sistemul social respectiv se confruntă, inclusiv cu oportunităţile de schimbare prefigurate.

**Faza a doua: stabilirea priorităţilor şi adoptarea obiectivelor de dezvoltare.** Limitarea resurselor impune ierarhizarea problemelor de abordat şi alegerea celor mai importante. Formularea explicită a criteriilor de stabilire a priorităţilor este importantă pentru evitarea alegerii sub presiune sau, adesea, a conjuncturilor. Orice adoptare a unor obiective exprimă priorităţile stabilite implicit sau explicit.

**Faza a treia: identificarea soluţiilor alternative şi alegerea strategiei de acţiune.**
După stabilirea obiectivului de acţiune se pune imediat problema modalităţii de atingere a acestuia: adoptarea strategiei de acţiune. Alegerea strategiei presupune identificarea „căilor posibile de acţiune”, a alternativelor şi a alegerii dintre acestea cea considerată a fi cea mai bună. Strategia este o direcţie globală de acţiune. De exemplu, disputa dintre neoliberalism şi social-democraţie. Social-democraţia consideră că reducerea sărăciei trebuie realizată în principal prin dezvoltarea unui sistem de protecţie socială, atât prin suport cu beneficii financiare a celor în nevoie, prin ridicarea celor cu venituri mici la un nivel mini decent, cât şi prin instrumente active de îmbunătăţire a capacităţii lor de a produce veniturile pentru un standard decent de viaţă. Neoliberalismul a adoptat o altă strategie: scăderea cheltuielile sociale publice prin reducerea taxelor şi a contribuţiilor sociale se presupune a stimula relansarea economiei care, la rândul ei, va oferi mai multe locuri de muncă, reducând astfel sărăcia. Totodată, reducerea beneficiilor sociale va motiva „săracii” să facă eforturi mai mari pentru a ieşi din sărăcie.

**Faza a patra: operaţionalizarea strategiei într-un plan de acţiune.**
Strategia, ca direcţie globală de acţiune cu principiile care fundează opţiunea, nu conţine măsurile concrete, în orizonturi de timp specificate, responsabilităţi, atribuirea de resurse. Un nou concept a ocupat un loc important în paradigma dezvoltări sociale: *planul de acţiune***.** Planul de acţiune reprezintă o operaţionalizare a strategiei în termeni de o pluralitate de subobiective care, împreună, duc la atingerea obiectivului global. Subobiectivele sunt întinse pe perioade de timp, cu *ţinte intermediare***.**

**Faza a cincia: implementarea planurilor de acţiune.**
Planurile cu un grad mare de complexitate, antrenează o mulţime de actori sociali, instituţii, organizaţii, grupuri sociale, comunităţi. Procesul de elaborare a acestora poate fi deosebit de laborios, antrenând mulţi actori sociali, specialişti, instituţii, organizaţii. Odată elaborate şi adoptate, multe dintre ele rămân nerealizate, fiind „uitate în sertare”. Şi planurile cunosc o dinamică similară cu cea a problemelor sociale. Momentele de criză activizează voinţa de acţiune. Dezvoltarea unei strategii/ plan este un răspuns la presiunea de acţiune. Elaborarea şi adoptarea acestora relaxează presiunea de acţiune. La aceasta se adaugă dificultăţile de implementare, fapt care duce la „uitarea” planului.

**Faza a şasea: monitorizarea**.
Conceptul de monitorizare reprezintă un proces de „urmărire” continuă a acţiunii planificate şi a stării de schimbat. Sunt două sensuri distincte, dar complementare ale monitorizării: *monitorizarea implementării planului.* Implementarea planului reprezintă o mulţime de acţiuni ale actorilor implicaţi. Aceştia pot avea motivaţii diferite, interese convergente sau divergente, priorităţi proprii. Monitorizare nu evaluează „rezultatul” acţiunii, ci procesul. *Rapoartele de monitorizare* au mai multe funcţii. În primul rând se asigură aplicarea planului pentru a realiza, *prin aplicarea acestuia,* obiectivul propus. În al doilea rând, se asigură orientarea continuă a actorilor implicaţi în a acţiona în direcţia conţinută în plan. Se creează o conştientizarea şi internalizarea obiectivului - *monitorizarea dinamicii problemei de soluţionat/ obiectivului de realizat***.** Paralel cu monitorizarea implementării planului de acţiune este nevoie de o monitorizare continuă a dinamicii problemei de soluţionate *în sine*. Sărăcia scade/ creşte/ staţionează? Nu numai implementarea unei strategii determină dinamica

respectivei probleme sociale şi nici doar calitatea acesteia, ci şi intervenţia altor factori. Este deci necesară o monitorizare *în sine* a dinamicii problemei, căutându-se să se identifice atât contribuţia strategiei/planului, cât şi intervenţia altor factori.

**Faza a şaptea: evaluarea strategiei/planului.**

Monitorizarea asigură implementarea cu succes a planului, dar nu neapărat realizarea obiectivului global propus. Aceasta depinde nu numai de aplicarea consecventă a planului, dar şi de calitatea strategiei/ planului. Riscul monitorizării este de a crea o anumită rigiditate acţiunii, o deschidere insuficientă pentru critica opţiunii strategice/ planului şi explorarea alternativelor. Conceptul de evaluare deschide un alt tip de analiză: raportarea strategiei/ planului la soluţionarea problemei/ realizarea obiectivului propus, eficacitatea globală a acţiunii sociale. Evaluarea la sfârşitul unui ciclu de acţiune este esenţială pentru a se evita risipa efortului pe căi probate a fi insuficiente.

**Faza a opta: feed-back şi corecţie**.

Procesul dezvoltării sociale are, aşa cum am menţionat în începutul capitolului, un caracter *ciclic*, cu reveniri în fazele anterioare pentru a include un mecanism de feed-back şi corecţie. Feedback-ul include activităţi de transmitere către părţile interesate a concluziilor, recomandărilor şi lecţiilor învăţate din activităţile de monitorizare şi evaluare.

**Identificarea şi diagnoza problemelor**

De regulă activităţile sociale sunt orientate spre rezolvarea problemelor cu care comunitatea se confruntă.

**Ce este o problemă socială ?** Definiţiile date problemei sociale sunt diverse şi depind de perspectiva sociologică sub care sunt tratate. O definiţie operaţională este formulată de Dobb (1995) astfel:

*Problema socială* reprezintă o situaţie indezirabilă care este considerată de un segment important al societăţii ca fiind suficient de serioasă pentru a necesita acţiune colectivă în vederea obţinerii unei ameliorări semnificative şi a unei dezirabilităţi crescute.

Cătălin Zamfir (2007) defineşte problema socială ca reprezentând fie un *proces social care afectează advers colectivitatea, fie o oportunitate de dezvoltare* care trebuie fructificată. Explozia sărăciei sau apariţia traficului de fiinţe umane sunt procese sociale negative. Restructurarea social-economică şi democratizarea sunt oportunităţi oferite de colapsul sistemului socialist, care trebuie fructificate. Pentru că o problemă socială este conectată cu acţiunea, atitudinea colectivităţii faţă de aceasta este crucială în dinamica socială. Din punctul de vedere al atitudinii colectivităţii, o problemă socială poate fi:

**Problemă potenţială** – nu este identificată de către colectivitate ca o problemă socială, dar în anumite condiţii, ea poate fi asumată de către comunitate ca problemă.

**Problemă asumată** – este identificată ca o problemă socială şi, prin aceasta, este asumată ca o preocupare de către colectivitate. Identificarea şi asumarea problemei este prima formă a conştientizării colective a unei probleme sociale. În funcţie de modul de asumare, o problemă poate avea trei stări distincte:

**Problemă latentă** – o problemă considerată de către colectivitate ca problemă socială, asociată cu îngrijorare, dar fără a se întreprinde ceva în legătură cu ea. Latenţa este prima formă de conştientizare a problemei. Nu orice problemă generează neapărat o acţiune. În lipsa mijloacelor de a-i face faţă, colectivitatea poate dezvolta o atitudine pasivă, de resemnare în

faţa ei. Adesea criza problemelor explozive a fost continuată de criza soluţiilor. În vechea paradigmă, în situaţii de criză, răspunsul instituţiilor pune accentul fie pe opresiunea prin forţă a proceselor negative şi a nemulţumirilor, fie pe acţiuni imediate şi punctuale (spre exemplu, acordarea unor beneficii care să relaxeze presiunea crizei). În multe cazuri, dezamăgite de eşecurile eforturilor depuse, colectivităţile umane s-au resemnat să trăiască cu problemele nerezolvate.

**Problemă manifestă** – o problemă considerată de colectivitate drept problemă socială importantă, pentru soluţionarea căreia trebuie să se acţioneze. Faţă de ea se dezvoltă o atitudine activă.

Schimbarea de atitudine faţă de o problemă poate fi produsă de doi factori:

(a) Creşterea presiunii problemei prin consecinţele ei;

(b) Apariţia de oportunităţi de soluţionare a problemei: resurse, capacitate colectivă**.**

Lista de probleme sociale identificate alcătuieşte **agenda publică**. La constituirea agendei publice contribuie sistemul politic (parlamentul, guvernul, partidele politice), instituţiile publice (naţionale şi locale), cetăţenii, organizaţiile şi asociaţiile civice, institutele de cercetare, universităţile şi, nu în ultimul rând, mass media.

Atât definirea şi formularea problemelor, cât şi percepţia asupra gravităţii, urgenţei, şi priorităţilor problemelor sociale diferă de la o categorie socială la alta, aşa cum diferă şi nevoile. În timp ce tinerii sunt preocupaţi de găsirea unui loc de muncă, pensionarii sunt preocupaţi de problema medicamentelor. Aşadar, diferite segmente sociale vor propune teme şi priorităţi diferite pe agenda publică.

Problemele sociale diferă şi în funcţie de tipul colectivităţii, precum şi de la o regiune la alta, de la un judeţ la altul, de la o localitate la alta, de la un cartier sau sat la altul. Nevoile populaţiei dintr-o comună diferă sensibil de cele ale populaţiei dintr-un oraş monoindustrial, precum şi faţă de cele ale locuitorilor marilor oraşe.

Instituţiile au propria lor agendă: guvernul, ministerele, agenţiile, partidele politice, autorităţile publice locale. Dialogul şi confruntarea politică reprezintă în mare măsură promovarea agendelor politice ale actorilor sociali.

Există însă şi *false probleme*, utilizate ca instrumente de luptă politică şi manipulare.

**Diagnoza problemelor sociale**

Pentru a acţiona eficient este necesară o diagnoză cât mai clară a problemelor pe care actorii doresc să le soluţioneze. Diagnoza unei probleme sociale presupune următoarele operaţii:

- **Estimarea dimensiunii (amplorii) problemei**
  Exemplu: câţi copii sunt abandonaţi de familiile naturale, câţi săraci sunt, câte persoane cu un anumit tip de handicap etc.
- **Statistica socială** cuprinde o largă varietate de *indicatori sociali-economici şi demografici* care permit estimarea dimensiunilor unei probleme sociale, a dinamicii acesteia, a factorilor determinanţi, precum şi a efectelor.
- **Identificarea cauzelor:** A acţiona asupra unei probleme înseamnă în primul rând a acţiona asupra factorilor care generează respectiva problemă, deci asupra cauzelor.
- **Identificarea efectelor:** Estimarea efectelor negative şi pozitive, identificarea efectelor neaşteptate. Estimarea efectelor reprezintă baza motivării acţiunii colective.
- **Stabilirea priorităţilor:** Gravitatea unei probleme/ avantajele fructificării unei oportunităţi stau la baza stabilirii priorităţilor.
  - ✓ **Prioritatea.** Nu toate problemele cu care ne confruntăm pot fi abordate la un moment dat. Resursele de care dispunem – economice, efort uman şi colectiv – sunt mereu

limitate. Ele nu pot fi distribuite egal tuturor problemelor pe care le asumăm, ci diferenţiat, în funcţie de gravitate/urgenţa/importanţa acordată.
  - ✓ **Prioritizarea** reprezintă un proces crucial în proiectarea unui proces de dezvoltare. De corectitudinea sa depinde eficienţa globală a acţiunii.
- **Prognoza dinamicii problemei:** Dinamica unei probleme depinde de acţiunea socială asupra ei, dar şi de intervenţia altor factori. Dinamica sărăciei este determinată de politicile anti-sărăcie, dar şi de dezvoltarea globală a economiei. Chiar dacă nu se întreprinde nimic, sărăcia va fi absorbită de creşterea economică. Dar este important de ştiut în ce măsură creşterea economică reduce sărăcia; care sunt segmentele sociale a căror sărăcie nu este afectată semnificativ de creşterea economică.
- **Atitudinea colectivităţii:** În ce măsură în percepţia colectivă problema este potenţială sau asumată (latentă, manifestă sau centrală). Opiniile cetăţenilor privind problemele sociale, diferenţiate pe segmente sociale, sunt importante pentru că influenţează agendele politice, care stabilesc priorităţile la nivel naţional/local.

Deci, datele privind problemele sociale vizează atât informaţii cu privire la problemele sociale în sine (spre exemplu, date statistice care semnalează existenţa unor probleme), cât şi informaţii referitoare la modul în care acestea sunt reflectate la nivelul conştiinţei colective, precum şi privind voinţa colectivă de a acţiona pentru soluţionarea acestora.
Aceste date sunt culese prin metode diverse, de la dialog cu beneficiarii, partenerii sau publicul şi până la sondaje de opinie, studii comunitare sau analize de conţinut (presă, discurs politic). Un număr mare de instituţii culeg astfel de date, printre care institutele de cercetare, organizaţiile neguvernamentale, ministerele şi agenţiile, sindicatele, mass media etc. Pentru identificarea informaţiilor relevante, colectarea, procesarea şi gestionarea acestora, orice instituţie ar trebui să dezvolte mecanisme şi proceduri specifice. Eficienţa unei instituţii depinde de nivelul şi calitatea datelor de care dispune, dar mai ales de capacitatea de a identifica, analiza şi utiliza în mod inteligent datele existente.

**Surse de date privind problemele sociale**

- **Instituţiile specializate şi instituţiile de cercetare:** În această categorie sunt cuprinse instituţiile furnizoare de date publice, instituţiile administrative asociate, organismele internaţionale, instituţiile furnizoare de date pe bază de protocol. Instituţiile care deţin mecanisme de clasificare, centralizare şi gestionare a acestor informaţii pot furniza o imagine coerentă şi integrată asupra problemelor existente, cât şi asupra stadiilor de rezolvare a acestora.
- **Organizaţiile societăţii civile:** ONG-urile, sindicatele şi diversele asociaţii deţin date sintetizate, organizate şi focalizate pe domenii de interes bine specificate, care pot oferi instituţiei o imagine în profunzime asupra unor problematici sociale concrete, precum şi informaţii detaliate despre centralitatea şi urgenţa acestora.
- **Agendele globale** Agendele naţionale şi internaţionale (spre exemplu, Agenda 21, Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului etc.) se constituie atât în surse de informaţii cu privire la problemele sociale, cât şi de formulare şi stabilire a unor priorităţi. Informaţiile din această categorie au un caracter de adecvare şi calibrare la strategiile naţionale şi internaţionale de dezvoltare.
- **Mass-media** Mass-media joacă un rol important atât în ceea ce priveşte receptarea şi sintetizarea informaţiilor provenite din mediul social/comunitar, cât şi în ceea ce priveşte formularea problemelor şi fixarea lor în conştiinţa colectivă.
- **Instituţia respectivă**
  - ✓ Un rol central în culegerea opiniilor cetăţenilor revine existenţei unor departamente, birouri, persoane special desemnate etc., destinate relaţiilor cu publicul. De asemenea,

se pot organiza forumuri de discuţii sau acţiuni de tipul „cutia cetăţeanului", „porţi deschise". Deşi informaţiile astfel obţinute sunt slab structurate, ele pot oferi o bază pentru identificarea unor teme de maxim interes sau cu caracter urgent din perspectiva cetăţenilor.

- ✓ Evaluări şi studii pe care le iniţiază instituţia în vederea identificării şi analizei problemelor sociale existente, a estimării potenţialului de participare a cetăţenilor în rezolvarea problemelor, precum şi a evaluării diverselor tipuri de soluţii.

**Stabilirea priorităţilor şi adoptarea obiectivelor de dezvoltare**
Există probleme sociale care se rezolvă punctual, prin aplicarea reglementărilor. Problemele sociale complexe (cum sunt sărăcia, reducerea poluării etc.) se pot însă soluţiona doar printr-un set de acţiuni desfăşurate în timp: programe/proiecte de dezvoltare.
Nici un sistem nu se poate ocupa de toate problemele cu care se confruntă. Distribuirea resurselor limitate impune alegeri dificile: stabilirea de priorităţi. Resursele sunt concentrate pe unele probleme; alte probleme sunt acoperite cu resurse „de întreţinere", departe de necesar; în fine, altele sunt trecute în latenţă.
În practica societăţilor/ instituţiilor există tipuri limită de proceduri de prioritizare:
1. **Urgenţa.** Sunt probleme ale unui sistem care au efecte destructive profunde – variabilele critice. Intervenţia aici devine o urgenţă a sistemului, generând o prioritate. Se produce ceea ce se numeşte *schimbare prin crize.*
2. **Identificarea variabilelor strategice** – componente ale sistemului care au două caracteristici:

- ✓ Acţiunea asupra lor produce schimbări dezirabile în întregul sistem
- ✓ Sunt manipulabile, pot fi schimbate prin intervenţie. Prioritatea stabilită pe baza identificării variabilelor strategice sunt variabile ale dezvoltării.
- ✓ Criteriile cel mai des utilizate pentru stabilirea priorităţilor sunt:
    - o echitatea,
    - o eficienţa,
    - o costurile (raportul cost-beneficiu)
    - o fezabilitatea (administrativă, politică).

**Procesul prioritizării.** Stabilirea priorităţilor reprezintă un proces politic-social complex, care implică interacţiunea dintre actori sociali diverşi şi poate avea la bază:

- ✓ Analiza produsă de comunitatea ştiinţifică, un actor social important.
- ✓ Personalităţile politice şi specialiştii din sistemul administraţiei publice naţionale şi
- ✓ Agenda politică - sistem ierarhizat de priorităţi adoptate de guvern, ministere, autorităţi publice locale, partide etc. În dialogul/ confruntarea politică agendele politice ocupă locul central.
- ✓ Grupuri politice care promovează interese particulare (economice sau politice).
- ✓ Asociaţiile şi organizaţiile care promovează interesele diferitelor segmente ale comunităţii.
- ✓ Agenda internaţională. Agenda Uniunii Europene reprezintă un factor important de stabilire a priorităţilor ţărilor membre. Mai ales primii ani de tranziţie, actorii occidentali (spre exemplu, FMI şi Banca Mondială) au avut o intervenţie importantă în stabilirea priorităţilor, a temelor importante la nivel naţional.
- ✓ Opinia publică de care actorii politici trebuie să ţină seama. Sondajele de opinie reprezintă un mecanism important de cristalizare a opiniei publice (membrii colectivităţii capătă conştiinţa colectivă) şi de informare a actorilor politici.

- ✓ Acţiunile colective: grupuri sociale active, coagulări de acţiune colectivă, cum sunt demonstraţiile.
- ✓ Exploziile sociale disruptive care pot genera urgenţe: revolte sau creştere îngrijorătoare a unor fenomene negative precum criminalitatea, abandonul şcolar, abandonul copiilor.
- ✓ Mecanismele democratice reprezintă garanţia corectitudinii procesului de stabilire a priorităţilor, principiile *parteneriatului* şi *transparenţei* sunt componente vitale care garantează democratizarea întregului proces.

**Formularea şi adoptarea obiectivelor de dezvoltare**

Priorităţile stabilesc direcţia acţiunii şi se concretizează în scopuri şi obiective. Scopurile şi obiectivele au un caracter regulator pentru acţiunile concrete, sunt concretizarea în limbajul acţiunii a problemelor de soluţionat. Prin urmare, în absenţa unor scopuri şi obiective asumate, nu se poate vorbi despre activităţi sistematice de soluţionare a problemelor şi cu atât mai puţin despre dezvoltare.

Formularea scopurilor şi obiectivelor dezvoltării presupune enunţarea cât mai clară a schimbării care este dorită şi propusă. Cu alte cuvinte, înseamnă formularea unui răspuns la întrebarea: „ce trebuie urmărit?” sau „atins?”.

**Concepte**

- ➢ **Viziune** Proiecţia imaginativă pe termen lung asupra realităţii pe care instituţia vrea să o modeleze: cum va arăta peste 10 sau 20 de ani societatea sau grupul-ţintă, în urma eforturilor depuse de instituţie. Stabileşte direcţiile de acţiune şi priorităţile fundamentale.
- ➢ **Misiune** Raţiunea pentru care există instituţia, răspunsul la întrebările „de ce este nevoie de această instituţie?” şi „cum poate să contribuie instituţia la punerea în practică a viziunii?”.

Obiectivele stabilesc ce îşi propune un actor social să realizeze într-o perioadă de timp determinată, de exemplu perioada unei guvernări. De regulă, problemele sociale prezintă un grad ridicat de complexitate şi pot fi soluţionate/ parţial rezolvate pe perioade, de cele mai multe ori, nedeterminate. Eradicarea sărăciei, eliminarea delincvenţei, incluziunea socială. Scopurile reprezintă conversiunea în termenii de acţiune stabilite pe perioade delimitate şi cu resurse acordate. De cele mai multe ori, obiectivele reprezintă componente ale unor probleme complexe, variabile ale problemei sistem.

În procesul de planificare a dezvoltării sociale, **scopurile** sunt instrumentele prospective cu cel mai ridicat nivel de generalitate, „reperul” cel mai general în direcţia precizării schimbărilor propuse: se referă la schimbări la nivelul întregii societăţi sau al unui segment larg al acesteia. Fixarea scopurilor este urmată de specificarea **obiectivelor** (şi uneori, sub-obiectivelor), **ţintelor** şi **activităţilor**.

Scopurile şi obiectivele au o relevanţă care variază în timp şi de la o colectivitate la alta.

Prin urmare, acestea trebuie reanalizate cu ritmicitate, cu acest prilej şi procesul de stabilire a priorităţilor fiind necesar să fie reluat.

**Instrumentele procesului de proiectare a dezvoltării**

- ➢ **Scop:** Vârful ierarhiei, Ţel foarte general, care indică direcţia sau schimbarea dorită. Prea general pentru a fi măsurat.
- ➢ **Obiective:** Subordonate scopului; Ţeluri intermediare, mai specifice, sectoriale. De preferat să aibă asociaţi indicatori.
  - ✓ **Ţinte:** Subordonate obiectivelor. Ţeluri concrete, măsurabile într-un orizont de timp delimitat. Sunt măsurabile, reprezintă un nivel precizat clar al unui indicator într-un orizont de timp delimitat, nivel considerat ca dezirabil.
  - ✓ **Activităţi (măsuri):** Baza ierarhiei. Ţel concret, direct observabil, paşii concreţi care trebuie puşi în practică. Obligatoriu au asociaţi indicatori.

**Elemente necesare pentru stabilirea priorităţilor**
Diagnoza problemei
Stabilirea priorităţilor: agenda politică
Stabilirea scopului
**Lista obiectivelor posibile**
- ✓ conştientizarea alternativelor de acţiune corespunzătoare adoptării fiecăruia dintre obiectivele posibile
- ✓ analiza raporturilor dintre obiectivele posibile: contradicţie, compatibilitate, grad de generalitate
- ✓ analiza raporturilor dintre aceste obiective şi altele urmărite în prezent
- ✓ măsura în care atingerea obiectivelor ar rezolva problemele identificate

**Determinarea urgenţei intervenţiei**
- ✓ amploarea efectelor benefice aşteptate
- ✓ consecinţele nedorite în cazul nepromovării obiectivelor respective
- ✓ percepţia părţilor interesate cu privire la gradul de prioritate
- ✓ măsura în care, fără contribuţia instituţiei respective, obiectivele nu ar fi promovate
- ✓ din ce moment trebuie demarată implementarea obiectivelor respective
- ✓ până când trebuie realizate obiectivele respective

**Evaluarea capacităţii instituţiei**
- ✓ capacitatea organizaţională: contribuţia aşteptată a instituţiei, contribuţia aşteptată din partea altor instituţii; capacitatea de a face *lobby* pentru obiectivul promovat; nivelul de intervenţie preconizat (naţional sau local, general sau sectorial).
- ✓ resursele financiare disponibile pentru urmărirea obiectivului
- ✓ costurile, de toate tipurile, implicate
- ✓ obstacolele pentru promovarea obiectivului

Trecerea treptată dinspre scopuri către activităţi reprezintă un proces de precizare succesivă a conţinutului strategic al proiectării dezvoltării sociale. Cu alte cuvinte, se face trecerea de la (scop) „ceea ce trebuie urmărit” exprimat în termeni abstracţi la modalităţi concrete, controlabile, observabile şi măsurabile de atingere a acestuia.
Atingerea unui anumit scop se poate realiza pe o multitudine de căi. Prin urmare, oricărui scop îi corespund o multitudine de obiective posibile la fel cum fiecărui obiectiv îi pot corespunde ţinte şi activităţi diferite. Formularea obiectivelor, ulterior formularea ţintelor şi activităţilor presupun, deci, opţiuni succesive pentru anumite căi specifice de soluţionare a problemei şi, astfel, de atingere a scopului. Aceste opţiuni depind de *amploarea* vizată a schimbării, de *perioada* avută în vedere, dar şi de *resursele* umane şi financiare de care dispune instituţia. Alegerea unor căi specifice de atingere a scopului trebuie să fie fundamentată pe evaluarea stării iniţiale: diagnoza problemei sociale şi evaluarea capacităţii instituţionale. Pe de altă parte, în această etapă sunt precizaţi indicatorii care vor măsura obiectivele, ţintele şi activităţile, cu alte cuvinte este structurat în linii mari sistemul de monitorizare şi evaluare.
Scopurile şi obiectivele generale *bine formulate* au următoarele caracteristici:
- ✓ Sunt relevante pentru colectivitatea de referinţă (grup social, comunitate locală, regiune, ţară), propunând inovare socială şi o îmbunătăţire semnificativă a situaţiei acesteia, care să justifice canalizarea atenţiei, eforturilor şi resurselor de tot felul.
- ✓ Relevanţa unui scop sau obiectiv nu este însă constantă, ci variază în timp în funcţie de oportunităţile şi pericolele noi apărute în societate
- ✓ Sunt formulate clar şi fără echivoc.

✓ Nu reprezintă doar o „listă de dorinţe” (*wishfull thinking*).

**Regula SMART de formulare a obiectivelor**
**S**pecific Precizează un singur rezultat aşteptat
**M**ăsurabil Este măsurabil (are asociaţi indicatori clari)
Realizabil **(A***ttainable*) Este realist, ţinând cont de resursele disponibile
**R**ealist Este centrat pe rezultat, care se aşteaptă să aducă o ameliorare semnificati**T**imp Este clar limitat în timpv;ă p rin urmare, nu este „permanent”
Procesul de planificare strategică în vederea dezvoltării sociale riscă să rămână „doar pe hârtie” dacă rămâne la stadiul de formulare a scopurilor şi obiectivelor generale. Scopul şi obiectivele capătă un caracter regulator pentru acţiunile concrete ale instituţiei doar dacă sunt operaţionalizate în ţinte şi activităţi clar specificate.

**Principalele surse de inspiraţie în etapa de formulare a obiectivelor**
- ✓ Diagnoza problemelor sociale, care ar trebui finalizată cu o serie de recomandări privind acţiunile necesare.
- ✓ Modelele de succes fie ale instituţiei în cauză, fie ale altor instituţii.
- ✓ Agenda politică internă, strategiile şi programele de guvernare, care la rândul lor iau în considerare o multitudine de alţi factori enumeraţi în cadrul acestei clasificări.
- ✓ Agenda internaţională, ca factor de decizie şi de presiune.
- ✓ Ideologiile dominante la nivelul decidenţilor implicaţi în procesul de formulare.
- ✓ Comunitatea ştiinţifică şi specialiştii
- ✓ Opinia publică
- ✓ Organizaţiile neguvernamentale
- ✓ Mass-media.

**Identificarea soluţiilor alternative şi alegerea strategiei**
➢ *Identificarea şi pre-evaluarea soluţiilor alternative*
O problemă are *mai multe soluţii posibile (alternative),* decidentul fiind în dificultate de a determina soluţia cea mai bună. Ideea de alternative este o temă nouă.
Căutarea de alternative a fost generată de însuşi ciclul de adoptare a unei soluţii, implementarea ei şi eşecul/ conştientizarea limitelor acesteia, care a împins spre căutarea de alternative. Eşecul unei soluţii, într-un mediu de cunoaştere suficient de avansat, capabil să exploreze posibilul, a dus la dezvoltarea unei noi tematici: *construirea de alternative.* Explozia alternativelor a împins pe prim plan nevoia dezvoltării unor tehnici *de pre-evaluare a alternativelor***.**
*Identificarea soluţiilor* alternative se poate realiza:
- ✓ pe baza modelelor de acţiune verificate în timp, existente la nivelul instituţiei, altor instituţii sau a comunităţii.
- ✓ prin modificarea modelelor existente de acţiune la nivelul anumitor parametri (spre exemplu, sunt suplimentate fondurile, se schimbă managementul sau termenele).
- ✓ prin formularea unor soluţii noi, care „rup” tradiţia. În general, soluţiile noi apar şi sunt acceptate în momente de criză. Etapa de formulare a soluţiilor alternative trebuie urmată de o etapă de pre-evaluare (comparare şi ierarhizare) a acestora.

➢ *Pre-evaluarea soluţiilor alternative* trebuie să aibă la bază criterii pe care instituţia le poate alege. Criteriile cel mai des utilizate pentru evaluarea soluţiilor alternative sunt:
  - ✓ eficacitatea,
  - ✓ eficienţa,
  - ✓ fezabilitatea (administrativă, politică)

- ✓ echitatea.

Pentru fiecare alternativă se acordă note (de la 1 la 10, spre exemplu) cu privire la fiecare criteriu considerat. Acest exerciţiu trebuie realizat atât la nivelul instituţiei (cu personalul şi/sau managerii din diferite departamente), cât şi de către experţi evaluatori independenţi. De asemenea, exerciţiul este de preferat a fi realizat la nivelul părţilor interesate relevante (spre exemplu, primării şi consilii locale, alte organizaţii guvernamentale şi neguvernamentale active sau cu experienţă în domeniul respectiv, grupuri-ţintă de beneficiari). Rezultatul acestui proces îl reprezintă soluţia cea mai bună în condiţiile date, care trebuie comunicată tuturor părţilor interesate deopotrivă cu principalele argumente care o justifică.

*Pre-evaluarea alternativelor trebuie să aibă la bază criterii, cum sunt:*

- ✓ Costul
- ✓ Eficacitate
- ✓ Eficienţă
- ✓ Costurile asociate implementării alternativei sunt raportate la resursele financiare ale instituţiei.
- ✓ Eficacitatea (sau adecvarea) este măsura în care o activitate satisface o nevoie, realizează un obiectiv sau îndeplineşte o funcţie.
- ✓ Eficienţa este raportul dintre gradul de realizare a obiectivului propus (eficacitate) şi eforturile făcute (costul).

Alte criterii des utilizate:

- ✓ Sustenabilitatea
- ✓ Stabilitatea obiectivului susţinut în faţa posibilelor „disturbanţe"
- ✓ Siguranţa, probabilitatea ca alternativa să opereze în condiţiile date
- ✓ Invulnerabilitatea la eventuale eşecuri în procesul de implementare
- ✓ Flexibilitatea, dacă alternativa poate să servească mai multor obiective
- ✓ Comunicabilitatea, dacă alternativa este uşor de înţeles de beneficiari
- ✓ Simplitatea, dacă alternativa este uşor de implementat
- ✓ Compatibilitatea, dacă alternativa este compatibilă cu reglementările existente
- ✓ Reversibilitatea, cât de greu va fi să ne întoarcem la starea iniţială dacă opţiunea eşuează.
- ✓ Soluţia imediată, sursă de probleme în viitor

Pre-evaluarea soluţiilor alternative este dificilă şi incompletă, pentru că majoritatea acţiunilor noastre au consecinţe neaşteptate, dintre care o parte sunt inevitabil negative.

*Tendinţe în procesul de luare a deciziilor de care este bine să fim conştienţi*

- ✓ Oamenii tind să ia decizii pe fugă sau să se supună deciziilor altora, fără să reflecteze din timp asupra consecinţelor.
- ✓ Oamenii tind să selecteze din mediul înconjurător (familie, vecinătate, locul de muncă, mass media) informaţiile care le confirmă opiniile, deciziile şi acţiunile, în timp ce restul informaţiilor sunt neglijate.
- ✓ Semnalele primite de la alţii privind propriile noastre decizii şi acţiuni sunt de asemenea selectate într-o manieră autoconfirmatoare.
- ✓ Oamenii tind să selecteze din mediul înconjurător cunoştinţele de menţinere a propriilor decizii/opţiuni şi nu cunoştinţele utile schimbării. Voinţa de schimbare, încrederea în propriile forţe şi posibilităţile de schimbare sunt slăbite tocmai de credinţe de genul „oamenii nu sunt interesaţi, sunt egoişti", precum şi de demoralizare şi pesimism.
- ✓ De cele mai multe ori eşecul este negat sau diminuat ca importanţă, ceea ce duce la păstrarea unor decizii sau opţiuni care ar trebui schimbate.

- ✓ Succesul este de obicei atribuit intern (este „al meu" sau „din cauza mea"), în timp ce eşecul este de obicei atribuit extern (este „din cauza altora" sau a „condiţiilor ostile").
- ✓ Oamenii tind să nu fie toleranţi la alternative, pe principiul „eu ştiu mai bine", „eu am dreptate", „calea/ credinţa mea este cea adevărată".

*Soluţia „cea mai bună"?:* Un proces de luare a deciziei este considerat *raţional* dacă, pe baza unei analize logice a cunoştinţelor relevante, se ajunge la *soluţia optimă* (cea mai bună în condiţiile date). În realitatea însă, noi toţi luăm o mulţime de decizii, pe baza unui proces decizional care ajunge, în condiţiile în care cunoştinţele relevante sunt insuficiente, incertitudinile sunt ridicate, la *soluţii satisfăcătoare* şi nu optime. De cele mai multe ori, oamenii tind să se oprească la prima soluţie satisfăcătoare, nici nu identifică şi nici nu cântăresc toate soluţiile posibile.
Orice problemă socială are mai multe soluţii alternative care pot fi:
- ✓ Nesatisfăcătoare
- ✓ Satisfăcătoare în diferite grade
- ✓ Optime

*Pre-evaluarea alternativelor prin consultare***:** Pentru orice instituţie procesul de evaluare şi luare a deciziei privind soluţia cea mai bună este mult mai dificil dacă implică consultarea părţilor interesate. Luarea deciziilor prin consultare are marele avantaj că per total „cantitatea" de cunoştinţe şi informaţii este egală sau mai mare decât la nivelul fiecărei părţi interesate luată separat, dar în acelaşi timp este mai dificilă, dată fiind diversitatea părerilor, atitudinilor şi intereselor. Cu cât consultările includ mai multe părţi interesate, cu atât este mai dificilă luarea unei decizii. De aceea, de cele mai multe ori, instituţiile iau decizii în absenţa consultării părţilor interesate, cu atât mai mult cu cât societatea delegă autoritate instituţiilor într-un domeniu specific.

*Delegarea autorităţii:* „Delegarea autorităţii reprezintă înlocuirea deciziei luate de grup sau colectivitate cu o decizie luată de o persoană sau de un organism specializat." (Cătălin Zamfir, 1990)
Pre-evaluarea soluţiilor alternative trebuie să fie fundamentată pe expertiză. Dar, pentru că la baza dezvoltării sociale stau coeziunea şi incluziunea socială ca valori fundamentale, instituţiile trebuie să fie responsive şi transparente faţă de toate părţile interesate. Astfel, chiar dacă luarea deciziei prin consultarea părţilor interesate este mai dificilă şi mai costisitoare, *decizia colectivă* este considerată cea adecvată. Decizia colectivă reprezintă un proces de negociere la care părţile interesate participă în mod activ, au acces egal la informaţiile relevante, au şanse egale de a-şi exprima opiniile privind formularea problemei şi a soluţiilor alternative, precum şi la alegerea soluţiei adoptate prin decizie.
- ✓ Orice decizie luată prin colaborare sau consens are mai multe şanse de a fi implementată cu rezultate pozitive.
- ✓ Orice decizie luată în urma utilizării unor mijloace de presiune sau de coerciţie tinde să accentueze diferenţele iniţiale de atitudine şi duce la tensiuni şi conflicte între părţile interesate.

**Alegerea strategiei de acţiune**
Problemele sociale au un grad ridicat de complexitate, decidentul aflându-se în situaţia de a formula mai multe soluţii posibile şi de a alege una dintre ele, sau o combinaţie de soluţii. Iar soluţiile la problemele complexe sunt *strategii de acţiune***.** Alegerea unei soluţii este, deci, urmată de dezvoltarea acesteia într-o strategie. Alegerea corectă a unei strategii de acţiune trebuie să se fundeze pe o regulă fundamentală în trei trepte:

1. Să identifice alternativele (strategiile posibile)
2. Să pre-evalueze alternativele
3. Să aleagă soluţia care i se pare a fi cea mai bună, pe baza preevaluării.

Spunem „care i se pare” pentru că pre-evaluarea este de regulă provizorie. Cum orice soluţie alternativă poate fi gândită ca o strategie posibilă, pre-evaluarea alternativelor are în vedere întrebări ca:

- Duce sau nu la atingerea obiectivului global?
- Care sunt efectele laterale/ secundare pozitive sau negative/ perverse?
- Care este costul implementării: este el rezonabil şi, mai ales, sustenabil din punctul de vedere al resurselor ?
- Ar fi această strategie sustenabilă social? Adică, părţile interesate o vor susţine sau nu ?
- În fine, din alternativele formulate, care este cea mai bună ?

Strategia este o direcţie globală de acţiune. Strategia vizează soluţionarea unei probleme sociale majore la un moment dat, într-un context social şi instituţional particular. Orice strategie presupune o viziune globală şi constituie o opţiune pentru o anume soluţie structurală.

Strategia reprezintă un document-cadru de maximă importanţă, ce are la bază principii generale care orientează utilizarea resurselor umane, materiale şi financiare în vederea implementării unor activităţi menite să ducă la atingerea scopului de dezvoltare urmărit. Rezultatele urmărite la nivel programatic (scop, obiective) sunt prioritizate, aşa încât orice strategie precizează domenii/direcţii de acţiune prioritare pentru activitatea unei instituţii sau într-un anumit sector. Domeniile/ direcţiile de acţiune constituie un cadru pentru atingerea obiectivelor globale.

**Strategia este un document distinct care sintetizează:**

- Problema socială şi diagnoza acesteia
- Viziunea
- Scopul
- Obiectivele
- Principiile de acţiune

Strategia poate fi *globală*, *sectorială* sau *punctuală*. Strategiile (ca şi planurile, programele, proiectele) de dezvoltare pot viza global dezvoltarea, pot adresa dezvoltarea unui sector anume (spre exemplu, industrie, energie, agricultură, protecţia mediului, educaţie, sănătate etc.) sau se pot concentra asupra unui aspect punctual. Strategia poate fi *naţională, regională, judeţeană, locală* sau *adresată unui segment specific de populaţie*. Problemele sociale generale (spre exemplu sărăcia, corupţia sau traficul de fiinţe umane) sunt adresate (sau ar trebui adresate) la toate aceste niveluri. Spre deosebire, probleme punctuale specifice unei comunităţi locale sunt adresate doar la nivelul acestora.

Strategiile de acţiune diferă semnificativ în funcţie de *tipul*, *amploarea* şi *nivelul problemelor* cărora li se adresează. Strategiile care vizează probleme globale (spre exemplu, dezvoltarea durabilă, sărăcia etc.) la nivel internaţional, european sau naţional sunt mult mai complexe decât strategiile privind problemele punctuale ale unei comunităţi particulare. Strategiile iniţiate la nivelul instituţiilor centrale (agenţie internaţională, minister etc.), de obicei, au în vedere schimbări fundamentale cu impact major, care pot afecta un număr mare de persoane şi comunităţi, pe perioade lungi de timp. Spre deosebire, strategiile instituţiilor locale sunt fie adaptări la condiţiile locale specifice ale strategiilor de la niveluri superioare, fie propun schimbări cu impact relativ redus, limitate la un număr relativ mic de persoane şi/sau perioade relativ scurte de timp.

**Elaborarea planului de acţiune**

Strategia reprezintă o direcţie globală de acţiune, dar nu conţine modalităţile concrete şi nici atribuirea de resurse necesare acţiunii. În acest scop, se elaborează un plan de acţiune, care reprezintă o operaţionalizare a strategiei. Planul de acţiune (de măsuri sau de implementare) reprezintă pasul intermediar între strategia care exprimă „ce dorim să obţinem" şi realitate, specificând în termeni concreţi calea, „cum ajungem să obţinem ceea ce dorim". De aceea, o strategie care nu este operaţionalizată într-un plan concret de acţiune rămâne la stadiul de „listă de dorinţe", adică indică ceea ce am dori să se întâmple, dar în vederea căruia nu acţionăm sistematic.

**Formatul planului de acţiune:** Nu există un format standard de plan de acţiune adecvat pentru operaţionalizarea oricărei strategii. Important este ca elementele planului de acţiune să dea o imagine clară a etapelor de realizat, a resurselor implicate şi a responsabilităţilor asumate pentru fiecare etapă în parte, pe termenele de predare stabilite.

Operaţionalizarea strategiei presupune identificarea *elementelor constitutive planului de acţiune,* şi anume:

(1) instituţiile responsabile,

(2) resursele necesare

(3) intervalele de timp implicate, pentru fiecare *scop global* detaliat în *obiective şi ţinte.*

Identificarea elementelor constitutive ale planului de acţiune necesită o bună cunoaştere atât a strategiei, cât şi a resurselor necesare realizării obiectivelor pe diferite dimensiuni temporale.

*Operaţionalizarea strategiei într-un plan de acţiune necesită o bună cunoaştere:* a domeniilor prioritare de acţiune stabilite prin strategie. În funcţie de domeniile prioritare de acţiune, se stabilesc:

- ✓ responsabilităţi specifice
- ✓ indicatori de performanţă
- ✓ a orizontului de timp În interiorul orizontului de timp al strategiei, se stabilesc:
- ✓ termene intermediare
- ✓ termene finale
- ✓ a cadrului instituţional şi a părţilor interesate
- ✓ instituţii cu responsabilităţi în domeniu
- ✓ comunitate locală
- ✓ organizaţii neguvernamentale
- ✓ asociaţii ale beneficiarilor
- ✓ elite politice, economice şi intelectuale
- ✓ mediu academic, mass media etc.
- ✓ a cadrului legislativ relevant
- ✓ legislaţia naţională
- ✓ *acquis comunitar*
- ✓ a resurselor necesare (Resursele umane, materiale, financiare, instituţionale şi de expertiză, care sunt necesare implementării).

*Planul de acţiune este un document distinct* în care pentru fiecare obiectiv şi ţintă intermediară se stabilesc:

- ➢ Activităţi
- ➢ Responsabili
- ➢ Resursele necesare
- ➢ Termene de realizare
- ➢ Indicatori de performanţă

Operaţionalizarea unei strategii în plan de acţiune permite calibrarea strategiei şi, atunci când este nevoie, reanalizarea acesteia înainte de a începe faza de implementare. Obiectivele strategice trebuie să treacă „proba de foc" a elaborării planul de acţiune. Eventualele obiective nerealiste ajung să fie eliminate din lipsă de soluţii adecvate la
întrebările concrete:

- „cine realizează efectiv implementarea?",
- „în cât timp se poate realiza?",
- „care sunt activităţile succesive necesare?",
- „cu ce fonduri?"

**Implementarea planului**
Implementarea este etapa de realizare efectivă a strategiei/ planului de acţiune.
Prin procesul de implementare, resursele sunt transformate în rezultate, în vederea atingerii scopurilor şi obiectivelor formulate. Procesul de implementare se referă la desfăşurarea secvenţei de activităţi concrete prevăzute în planul de acţiune, în condiţiile stabilite de responsabilităţi, termene şi resurse
**Grafic de activităţi**
O diagramă Gantt, o reprezentare grafică care stabileşte momentul, durata şi succesiunea activităţilor. Aceasta poate să identifice şi repere pentru monitorizarea progresului înregistrat în implementare şi responsabilităţi pentru realizări intermediare.
**Rezultate** Beneficiile furnizate grupurilor-ţintă sub forma unor schimbări sociale, fizice, psihice, de potenţial, de comportament etc., ca urmare a implementării activităţilor care duc la atingerea scopurilor şi obiectivelor strategice. Acestea pot fi:
(a) bunuri sau produse tangibile
(b) servicii sau produse economice intangibile
(c) bunuri şi servicii.
Implementarea necesită tehnici speciale (a) de mobilizare a resurselor financiare (publice şi non-publice), umane, materiale şi instituţionale necesare şi (b) de motivare a participării diferitelor părţi interesate la implementare.
Principalii factori care pot bloca implementarea sunt: deficitul de resurse, deficitul de organizare, schimbările politice sau ale persoanelor responsabile şi o strategie/un plan deficitar.
Procesul de implementare este structurat de planul de acţiune. Dar, *relaţia între planul de acţiune şi procesul de implementare nu este univocă*. Contextul social, problema socială vizată de strategie, activităţile, resursele, părţile interesate care şi-au asumat diverse responsabilităţi au toate o dinamică proprie care poate afecta într-un fel sau altul procesul de implementare. În procesul de implementare pot apărea fel de fel de contingenţe (unele lucrări costă sau durează mai mult decât a fost estimat, capacitatea anumitor părţi interesate a fost supra- sau sub-evaluată etc.), dintre care unele pot duce la revizuirea, uneori drastică, a planului de acţiune elaborat iniţial.
Din acest motiv, implementarea planului necesită tehnici speciale. Câteva dintre ele:

- Câştigarea suportului pentru implementarea planului: a instituţiilor implicate, a segmentelor sociale implicate, a colectivităţii.
- Mobilizarea resurselor financiare necesare: cele publice, dar şi cele non-publice.
- Implementarea planului în activitatea instituţiilor implicate: în planurile lor de acţiune, în forma unor obiective specifice acestor instituţii care convertesc obiectivele planului.
- Motivarea participării la aplicarea planului – interiorizarea la nivelul colectivităţii, instituţiilor şi organizaţiilor a planului.

**Itemi de măsurare a capacităţii instituţionale de implementare**
1. Termene clare de realizare a activităţilor
2. Responsabili clari pentru implementare (pentru parteneriate se pot adăuga itemi suplimentari)
3. Buget detaliat pe activităţi
4. Rezultate cuantificabile
5. Sistem de monitorizare
6. Sistem de evaluare

**Specificul monitorizării**
Monitorizarea reprezintă activitatea continuă de urmărire a procesului de implementare a unei strategii, a unui plan, program sau proiect. Monitorizarea, deci, se concentrează pe proces şi nu pe rezultatele acţiunii. Implementarea planurilor de acţiune, a programelor şi proiectelor de dezvoltare, presupune participarea mai multor actori sociali (comunităţi, instituţii, organizaţii, grupuri sociale, persoane) cu motivaţii diferite, interese convergente sau divergente, priorităţi proprii. Activităţile acestora trebuie monitorizate continuu în vederea coordonării.
Rapoartele periodice de monitorizare au două roluri principale. În primul rând, au rol de suport pentru coordonator, care urmăreşte ca acţiunile să fie conforme cu planul pentru a realiza obiectivul propus. În al doilea rând, au rol de conştientizare şi interiorizare a obiectivului urmărit la nivelul actorilor individuali şi colectivi.
O prea mare centrare pe monitorizarea continuă implică totuşi riscuri. Un prim risc constă în crearea unei anumite rigidităţi a acţiunii. Actorii sociali învaţă rapid căi inovative de a utiliza strategic indicatorii de monitorizare, astfel încât activităţile „să arate bine pe hârtie”. De aici, al doilea risc este cel de închidere a actorilor în faţa unor oportunităţi sau alternative. Instituţia în loc să înveţe din greşeli, doar face lucrurile să arate bine în rapoarte, fără să exploreze alternative, fără să revizuiască eventualele neajunsuri ale planului sau ale obiectivelor. Ca rezultat, funcţia monitorizării de a oferi un feedback cu rol corectiv se diminuează considerabil.

**Tipuri de monitorizare**
Există două tipuri principale de monitorizare:
- Măsurarea/urmărirea implementării planului, a realizării activităţilor instituţiei incluse în plan.
- Măsurarea dinamicii problemei sociale/ obiectivului vizat, deci a realităţii asupra căreia instituţia acţionează.

*Monitorizarea a ceea ce face instituţia* urmăreşte modul în care se desfăşoară procesul de implementare prin raportare la activităţile şi termenele stabilite în planul de acţiune. Monitorizarea implementării are în vedere:
- activităţile desfăşurate - Au avut loc activităţile în orarul stabilit? Au fost activităţile organizate în locaţiile programate? Au fost în numărul şi de calitatea prevăzută? Cine a participat şi în ce fel?
- modul de utilizare a inputurilor - Au fost suficiente? Au fost cheltuite în conformitate cu programarea?;

Monitorizarea procesului de implementare poate însă urmări şi atingerea unor ţinte intermediare. Adeseori, obiectivul propus este aşteptat să fie atins la finalul implementării sau la o oarecare perioadă de timp după finalizarea acesteia. Pornind de la secvenţialitatea planificată se monitorizează modificările incrementale pentru a vedea în ce măsură programul/proiectul se apropie de obiectivele propuse sau nu. Rezultate nesatisfăcătoare ale monitorizării primelor etape de implementare trebuie să ducă la ajustarea

programului/proiectului şi nu la continuarea acestuia pe logica „aşa era planificat" sau „poate că în final iese bine".

**Evaluarea:** A evalua un program sau un proiect înseamnă a analiza modul de desfăşurare, rezultatele şi/sau impactul acestuia, ţinând cont de obiective. Evaluarea este un mijloc de a învăţa din acţiunile întreprinse în trecut şi prezent, în vederea deciziilor care să îmbunătăţească implementarea şi managementul activităţilor din viitor. Activitate periodică de analiză a relevanţei unei strategii, plan, program sau proiect, a eficienţei şi impactului acestuia, atât aşteptat cât şi neaşteptat, faţă de obiectivele stabilite. Evaluarea poate duce la modificări ale strategiei, planului, programului sau proiectului tocmai pentru că se concentrează pe eficienţa globală a acestuia.

*Evaluarea diferă de monitorizare.* Termenii de „monitorizare" şi „evaluare" sunt uneori folosiţi în mod eronat interşanjabil. Deşi distincţiile nu sunt categorice, evaluarea şi monitorizarea diferă. Monitorizarea vizează cu precădere procesul de implementare, în timp ce evaluarea se concentrează mai degrabă asupra efectelor implementării, dorite sau nedorite. Evaluarea presupune raportarea strategiei/planului la soluţionarea problemei/realizarea obiectivului propus.

Evaluarea trebuie înţeleasă ca parte integrată a ciclului oricărui program sau proiect, fiind legată de toate celelalte faze ale unui astfel de ciclu, şi anume identificarea problemei, diagnoza problemei, elaborarea obiectivelor de dezvoltare, a strategiei, a planului de acţiune şi implementarea. Modul în care este identificată şi definită problema orientează întreaga intervenţie şi, implicit, evaluarea acesteia.

Relaţia între evaluare şi procesul de planificare strategică este de asemenea foarte puternică. Pe de o parte, tot ceea ce a fost planificat (obiective, strategice, activităţi, durată, termene limită, buget, metode) poate fi supus evaluării. Pe de altă parte, evaluarea (iniţială, continuă şi finală) poate modifica prin concluziile sale oricare dintre aspectele planificate. Teoretic, între evaluare şi planificare există o relaţie operaţională conform căreia o evaluare trebuie realizată înainte de orice nou pas al procesului de planificare

**Tipuri de evaluare**

Începând cu anii 1960, odată cu apariţia programelor sociale ca instrument al politicilor sociale, au fost dezvoltate o multitudine de *tipuri diferite de evaluare*. Din punct de vedere al momentului realizării, există trei tipuri de evaluare:

- Evaluarea *ex ante*, realizată înainte de implementarea programului/ proiectului, în scopul de a obţine o prognoză cu privire la modul în care un program va funcţiona şi va produce efectele dorite. Poate fi realizată pe baza unui studiu de fezabilitate sau a unei diagnoze iniţiale.
- Evaluarea *continuă*, realizată de-a lungul perioadei de desfăşurare a proiectului sau programului. Pe de o parte, evaluarea poate avea în vedere dinamica internă a procesului de implementare a programului/ proiectului şi rezultatele iniţiale ale acestuia (atingerea obiectivele strategice, a ţintelor specifice sau a priorităţilor stabilite în cadrul procesului de planificare strategică). Pe de altă parte, evaluarea se poate concentra pe modul specific de implementare şi efectele acestuia (spre exemplu, pe implementarea principiilor precum parteneriatul, integrarea, participarea sau distribuirea efectelor în teritoriu). Acest tip de evaluare este în principal bazat pe datele culese prin monitorizare şi este vital pentru corecţia şi revizuirea în timp real a planului de acţiune şi activităţilor.
- Evaluare *ex post*, realizată după finalizarea implementării, în scopul de a furniza informaţii despre eficacitatea sau eficienţa unui program/proiect. La modul ideal,

evaluarea *ex post* ar trebui realizată după finalizarea implementării (câteva luni sau, în unele cazuri, chiar un interval de timp mai lung). Ea este utilă pentru aprecierea efectelor indirecte şi pe termen lung ale proiectului/programului.

*Din punct de vedere al conţinutului*, există două tipuri principale de evaluare:

- Evaluare *de proces* (numită şi *evaluare formativă*, datorită capacităţii ei de a îmbunătăţi, prin rezultatele pe care le produce, proiectul/programul aflat în derulare) este centrată în principal pe modul de implementare şi de administrare a programului/proiectului, are ca scop creşterea calităţii, perfecţionarea programului evaluat şi, în general, este asociată cu metode calitative de culegere şi analiză a datelor.
- Evaluarea *de impact* (numită şi *evaluarea sumativă* sau de produs) urmăreşte în principal consecinţele (pozitive/negative, intenţionate/neintenţionate, volatile/durabile) unui program/proiect, are ca scop examinarea rezultatelor sau impactului programului şi, cel mai frecvent, utilizează metode cantitative de culegere şi analiză a datelor. Evaluarea de impact are adesea în vedere şi efectele de la nivelul părţilor interesate: contribuţia acestora la demararea proiectului (idei, negocieri etc.), mobilizarea resurselor (financiare, materiale, umane etc.), efecte ale proiectului în afara obiectivelor (schimbarea politicii unor instituţii, lansarea unor noi iniţiative, stabilirea unor noi reţele de cooperare interinstituţională etc.), dar şi eventualele obstacole induse de accesul lor inegal la informaţie sau relaţia defectuoasă între parteneri.

**Alte tipuri de evaluare**, în funcţie de:

- *Evaluatori:*
  - ✓ Evaluare externă, care este realizată de experţi din afara echipei proiectului.
  - ✓ Evaluare internă, care este realizată de structurile responsabile de implementarea programului/proiectului.
- *Participarea beneficiarilor*
  - ✓ Evaluarea participativă, beneficiarii intervenţiei sunt în acelaşi timp şi evaluatorii ei. Beneficiarii şi alte părţi interesate sunt implicaţi atât în procesul de elaborare, cât şi în implementarea şi evaluarea programului. Este mai importantă în cazul intervenţiilor comunitare, având în vedere că acestea vizează de cele mai multe ori participarea membrilor comunităţii.
  - ✓ Evaluarea non-participativă, beneficiarii nu participă la evaluare.

**Metode şi tehnici de evaluare:** Evaluarea, deşi o practică relativ nouă, şi-a dezvoltat un set de metode şi tehnici specifice, împrumutate şi adaptate din ştiinţele sociale şi din economie. Au fost împrumutate atât metode cantitative, cât şi calitative.

- *Evaluarea prin metode cantitative* urmăreşte, de obicei, relaţiile cauză-efect generate de intervenţiile programului. Pentru aceasta, sunt culese date pe un eşantion, pe baza cărora sunt evidenţiate schimbările pe care programul le-a produs. Metodele cantitative sunt caracterizate prin rigoare, precizie şi standardizare a instrumentelor utilizate.
- *Evaluarea prin metode calitative* utilizează ca tehnici de culegere a datelor focusgrupul, observaţia sau interviul în profunzime. Metodele calitative pot avea fie rol exploratoriu în vederea proiectării unei evaluări cantitative, fie pot veni cu completări şi explicaţii la rezultatele obţinute cu ajutorul metodelor cantitative. Dar, evaluarea prin metode calitative are relevanţă şi în afara combinaţiei cu o evaluare bazată pe metode cantitative. Metodele calitative, chiar dacă mai puţin exacte şi fără capacitatea de a fi generalizate, au avantajul accesibilităţii din punctul de vedere al costurilor. Doar cu ajutorul metodelor cantitative pot fi identificate mecanismele prin care intervenţia socială influenţează populaţia-ţintă. De asemenea, metodele calitative sunt foarte importante în evaluarea participativă, căci doar prin intermediul lor pot beneficiarii să participe la evaluare.

- *Evaluarea prin metode economice* are la bază cuantificarea în unităţi monetare atât a elementelor ce ţin de proces, cât şi a celor ce ţin de efecte. Acest tip de metode este foarte important în condiţiile în care trăim într-o lume în care resursele sunt limitate, iar nevoile nelimitate. Metodele economice sunt folosite pentru a compara diferite variante de program adresate aceleiaşi nevoi.
- *Analiza minimizării costurilor* nu îşi propune să compare costurile cu beneficiile programelor, ci doar să estimeze ce program se poate realiza cu un buget cât mai mic. În fapt, în acest caz nu mai contează care dintre programe este mai eficace sau eficient, ci dacă ele costă mai mult decât îşi poate permite organizaţia implicată.
- Analizele de tip *cost-eficacitate*, *cost-beneficiu* şi *cost-utilitate* pun în balanţă şi efectele
- *Evaluarea din perspectiva teoriilor schimbării* a fost promovată de către criticii evaluărilor bazate pe metode cantitative. Termenul de teorie în acest caz trebuie înţeles în accepţiunea populară de idei sau ipoteze despre ceva anume. Adepţii metodei consideră că orice proiect este bazat pe o teorie a schimbării, adică pe ideile pe care oamenii le au despre cum acel proiect le va schimba viaţa şi comunitatea. Este important să se ţină cont de aceste teorii pentru că ele reflectă şi contextul în care apare proiectul, ajutând astfel la identificarea factorilor externi intervenţiei comunitare. De asemenea, ea permite anticiparea efectelor pe termen lung ale intervenţiei.
- *Triangulaţia:* Metodele de evaluare sunt complementare şi nu în relaţie de opoziţie. Nici una dintre metodele discutate anterior nu are un grad de acurateţe aflat deasupra oricărei îndoieli şi nici nu este unanim acceptată de teoreticienii şi practicienii evaluării.

*Triangulaţia* (*triangulation*)**:** Metodă de stabilire a gradului de acurateţe a informaţiilor în studiul unui fenomen. Constă în combinarea de trei sau mai multe surse independente de date, evaluatori, teorii sau metode (spre exemplu, interviuri, observaţie, anchetă, documentare; date culese la diferite momente), pentru a verifica dacă duc la aceleaşi concluzii. Concept cu înţeles apropiat de conceptul „coroborare".

**Feed-back şi corecţie:** Feedback-ul se referă la transmiterea rezultatelor obţinute din activităţile de monitorizare şi evaluare (constatări, concluzii, recomandări şi lecţii învăţate), organizate şi prezentate într-o formă adecvată diseminării către părţile interesate, în scopul de a îmbunătăţi managementul programelor, procesul de luare a deciziilor şi procesul de învăţare la nivelul organizaţiilor (UNFPA, 2004).
Feedback-ul este o activitate desfăşurată sistematic de-a lungul procesului de implementare, care constă în: (1) utilizarea informaţiilor din M&E în cadrul procesului de luare a deciziilor, (2) utilizarea informaţiilor din M&E ca bază a promovării învăţării organizaţionale şi (3) organizarea şi prezentarea informaţiilor relevante din M&E într-o formă adecvată pentru diseminare către diferite părţi interesate.
Monitorizarea şi evaluarea sunt activităţi care diferă cu privire la tipul de informaţii produse, precum şi la tipul de decizii pe care le informează. Prin urmare, feedback-ul asociat activităţilor de monitorizare diferă de feedback-ul corespunzător activităţilor de evaluare.

**Feedback asociat monitorizării Feedback asociat evaluării**

- **Sprijină deciziile imediate** mai mult decât contribuie la procesul organizaţional de învăţare.
  - ✓ Reprezintă o bază pentru deciziile şi acţiunile ce privesc procesul de implementare a unui program în derulare.
  - ✓ Semnalează o problemă ( disfuncţionalitate) înainte ca situaţia să se înrăutăţească.
  - ✓ Indică domeniile în care se înregistrează progrese şi pe cele care au nevoie de sprijin suplimentar.

- **Sprijină dezvoltarea procesului organizaţional de învăţare** mai mult decât contribuie la deciziile imediate.

**Cum folosim feedback-ul:** Utilizarea feedback-ului depinde de *oportunitatea*, *relevanţa* şi *orientarea spre acţiune* a informaţiei. Feedback-ul trebuie realizat astfel încât să adauge valoare la procesul de luare a deciziei, pe ansamblul ciclului de proiect sau program.
*Lecţiile relevante din trecut trebuiesc incluse în programele sau proiectele noi*. În practică, nici un program sau proiect nu ar trebui să fie aprobat dacă nu există certitudinea că au fost căutate lecţiile relevante şi că cele pertinente au fost deja aplicate în designul noilor programe sau proiecte.
*Feedback-ul trebuie furnizat sistematic şi cu regularitate*. Feedbackul din monitorizare şi din evaluările intermediare trebuie furnizat imediat, dacă se intenţionează să fie utilizat la îmbunătăţirea implementării. Acesta este şi cazul evaluărilor finale de proiecte şi programe pentru care este luată în considerare o a doua fază/etapă. În general, însă, feedback-ul din evaluările *ex-post* trebuie să fie disponibil atunci când programe şi proiecte noi sunt identificate, planificate şi evaluate *ex-ante*.

# IV . ATELIER : METODE ȘI TEHNICI DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE

## Perspectiva facilitării obținerii succesului școar. Perspectiva strategiilor de prevenire a situațiilor de risc referitoare la abandon școlar

### 4.1 . Aspecte generale

Mutaţiile din societate şi din familia contemporană (problemele economice, problemele de relaţionare între părinţi şi copii, timpul redus petrecut cu familia, redistribuirea rolurilor, suportul social şi emoţional redus, supraîncărcarea profesională a părinţilor sau munca în străinătate, etc.) determină mai multe probleme emoţionale la copii decât în trecut. La acestea se adaugă presiunea grupului, riscul consumului de droguri, metode educative slabe sau inconstante, disfuncţiile în notare, frica de examene, etc., toate acestea constituindu-se în factori de stres pentru elevi, care aleg din păcate fuga de la ore decât confruntarea cu problemele. Văzut din această perspectivă, absenteismul devine o problemă socială, un semnal tardiv al existenţei unor probleme, o conduită care reflectă atitudinea structurată a lipsei de interes, motivaţie, încredere în educaţia şcolară. Din păcate, absenteismul este în creştere, mai ales la nivel liceal, iar ignorarea sau pedeapsa excesivă pot doar contribui la cronicizarea fenomenului.

**Absenteismul** este o problemă socială caracterizată prin conduită evazionistă, cronică, care reflectă lipsa de interes, de motivaţie, de încredere în educaţia şcolară.
**Abandonul şcolar** reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării şcolii, părăsirea sistemului educativ indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obţinerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii actului de studii început. Din punct de vedere economic, abandonul şcolar reprezintă un indicator al eficienţei sistemului şcolar astfel încât, dacă indicele de abandon este mai mare atunci sistemul şcolar respectiv este ineficient.
**<u>Cauze:</u>** fenomenul de absenteism şi abandon şcolar este generat de cauze complexe, precum:

- Factori socio-economici: mediul de rezidenţă, nivelul de dezvoltare socio-economică a zonei de rezidenţă, stadiul de dezvoltare a regiunii, rata sărăciei.
- Factori de mediu familial: nivelul de educaţie, ocupaţia şi gradul de ocupare al părinţilor, situaţia financiară a familiei, condiţiile de locuit, tipul familiei, sprijinul/indiferenţa părinţilor cu privire la educaţia şi activitatea şcolară a copiilor, modelul educaţional oferit de alţi membri ai familiei, gradul de comunicare în familie, migraţia părinţilor în străinătate.
- Factori socio-psiho-individuali: genul, etnia, starea de sănătate fizică şi psihică, statutul marital, folosirea copiilor la muncă în gospodărie, anturajul, implicarea în activităţi aflate

la limita legii, participarea la educaţia timpurie, capacitatea de utilizare a computerului şi accesul la internet, gradul de încredere în educaţie, nivelul de informare cu privire la accesul la sistemul educaţional, intrarea timpurie pe piaţa muncii;

- Factori şcolari: rezultatele şcolare, integrarea în colectivul clasei de elevi, calitatea relaţiilor cu profesorii şi cu colegii, absenteismul, experienţa repetenţiei, cultura calităţii educaţiei. Alte cauze care ţin de contextul şcolar specific (inclusiv relaţia profesor-elev) sunt: presiunea grupului, supraîncărcarea şcolară, comunicarea defectuoasă elev-profesor (ironizarea, umilirea elevului), evaluarea subiectivă, frica de evaluare, conflict cu colegii, practici educative percepute de elevi ca fiind nedrepte, frustrante, incompatibilitate între aspiraţiile, trebuinţele de învăţare şi oferta educaţională a şcolii; formă de apărare - împotriva disciplinei excesiv de rigidă şi severă, politicile pro-absenteiste ale şcolii la elevii din clasele terminale (în şcolile de „elită"). O cauză importantă este şi variabila vârstă:

- la elevii mici - fuga de la şcoală poate fi o manifestare a „fobiei şcolare". Cauzele putând fi: dependenţă crescută de părinţi, părinţi care valorizează excesiv educaţia şcolară; stiluri parentale supraprotectoare, autoritare sau indiferente; strategie defensivă faţă de colegii violenţi, eşecul şcolar, situaţii umilitoare.
- la elevii mari - fuga de la ore este rezultatul unei opţiuni (proces de deliberare, luare a deciziei). Cauzele pot fi: frica de evaluare, de eşec, fobia / anxietatea socială (frecventă în perioada adolescenţei, manifestată prin anxietate faţă de situaţia de a fi observat de colegi, teama de a vorbi în public, teama de a interacţiona cu persoane de sex opus, teama de critică, stimă de sine scăzută); teama de pedeapsă, teama de pierdere a statutului în grup.
- riscurile fugii de la şcoală: depresia, consum de toxice legale şi ilegale, acte delictuale, abandon şcolar.

Potrivit prevederilor **art. 16 din Legea nr. 1 din 5 ianuarie 2011** (*actualizată*) a educaţiei naţionale:

„(**1**) Învăţământul general obligatoriu este de 11 clase şi cuprinde învăţământul primar, învăţământul gimnazial şi primii 2 ani ai învăţământului secundar superior. Învăţământul liceal devine obligatoriu până cel mai târziu în anul 2020.

(**2**) Obligaţia de a frecventa învăţământul obligatoriu de 11 clase, la forma cu frecvenţă, încetează la vârsta de 18 ani.

(**3**) În scopul realizării finalităţilor educaţiei şi a formării profesionale prin sistemul naţional de învăţământ, învăţământul liceal de stat este generalizat şi gratuit''.

***Legea educaţiei naţionale*** (**Legea 1/2011**) cu modificările şi completările ulterioare şi **Legea nr. 272/2004** ***privind protecţia şi promovarea drepturilor copilului***, republicată în anul 2014, cuprind o serie de măsuri de prevenire a abandonului şcolar, precum:

- gratuitatea învăţământului, a asistenţei şi a bazei logistice şi, respectiv, gratuitatea manualelor, a asistenţei medicale şi psihologice a elevilor şi copiilor din sistemul de învăţământ general obligatoriu;
- asigurarea de servicii şi facilităţi instituţionale, acordarea de burse elevilor cu rezultate şcolare deosebite şi a unor burse de ajutor social celor proveniţi din familii dezavantajate economic, reduceri ale costurilor de deplasare cu mijloace de transport în comun, protecţia socială a copiilor şi elevilor cu nevoi educative speciale prin organizarea şi funcţionarea de instituţii adecvate, clase/grupe pentru preşcolari şi elevi cu nevoi speciale. Regulamentul de Organizare şi Funcţionare a Unităţilor de Învăţământ Preuniversitar *aprobat prin* OMEC 4925/2005, prevede la art. 68, alin 5, că se află în abandon şcolar "*elevul care nu frecventează cursurile de zi ale unei clase din învăţământul obligatoriu, depăşind cu mai mult de doi ani,*

*vârsta clasei respective*."Informaţiile privind absenteismul şi abandonul şcolar sunt colectate de la fiecare unitate de învăţământ de inspectoratul şcolar. Aceste date sunt transmise şi Agenţiei Judeţene de Plăţi şi Inspecţie Socială, care sistează plata alocaţiei de susţinere a familiei dacă absenţele înregistrate şi nemotivate de un copil din familia beneficiară depăşeşte numărul de 20, (art. 28, lit. d, din Legea 277/2010 privind alocaţia pentru susţinerea familiei republicată anul 2012). Astfel, această prestaţie socială este condiţionată, printre altele, de frecventarea şcolii de către toţi copiii familiei. Conform vechiului cod penal, părinţii care nu ofereau copiilor acces la cursurile şcolare nu erau pedepsiţi de legislaţie. În prezent, lucrurile se schimbă şi se aduc în discuţie noi aspecte.Împiedicarea accesului la învăţământul general obligatoriu **este o incriminare noua**, fără corespondent în legea penală anterioară. Conform art. 380 din noul Cod Penal se incriminează ***împiedicarea accesului la învăţământul general obligatoriu.*** Astfel:(**1**) Părintele sau persoana căreia i-a fost încredinţat, potrivit legii, un minor şi care, în mod nejustificat, îl retrage sau îl împiedică prin orice mijloace să urmeze cursurile învăţământului general obligatoriu se pedepseşte cu închisoare de la 3 luni la un an sau cu amendă.(**2**) Fapta nu se pedepseşte dacă înainte de terminarea urmăririi penale inculpatul asigură reluarea frecventării cursurilor de către minor.(**3**) Dacă până la rămânerea definitivă a hotărârii de condamnare inculpatul asigură reluarea frecventării cursurilor de către minor, instanţa dispune, după caz, amânarea aplicării pedepsei sau suspendarea executării pedepsei sub supraveghere, chiar dacă nu sunt îndeplinite condiţiile prevăzute de lege pentru aceasta.Introducerea acestei incriminări în peisajul dreptului penal român a fost determinată de creşterea alarmantă a ratei abandonului şcolar de către elevi de vârstă tot mai mică. Norma de incriminare vizează situaţiile în care părintele acţionează în mod abuziv, retrăgându-l pe minor de la studii sau împiedicându-l să le urmeze, deşi ar fi avut toate condiţiile pentru aceasta. Textul de incriminare nu are în vedere cazurile de abandon şcolar determinat de o situaţie materială precară, întrucât, întru-un astfel de caz, statul are obligaţia de a interveni prin alte mijloace decât cele penale. **Obiectul juridic special** al infracţiunii constă în relaţiile sociale privind obligaţiile de creştere şi de educare a minorilor. Infracţiunea de împiedicare a accesului la învăţământul general obligatoriu este o infracţiune **cu subiect propriu**, neputând fi comisă decât de o persoană care, în raport cu minorul are calitatea de părinte ori de o persoană căreia minorul i-a fost încredinţat spre creştere şi educare. Atunci când subiectul activ are calitatea de părinte, nu interesează dacă este vorba de părinţi fireşti sau adoptivi ai minorului. În condiţiile în care autorului i se cere o calitate specială, coautoratul nu este posibil, astfel că participaţia penală poate îmbrăca doar forma instigării sau a complicităţii.**Sub aspectul laturii obiective**, infracţiunea examinată poate fi comisă prin una dintre următoarele două acţiuni alternative: **retragerea sau împiedicarea minorului de a urma cursurile învăţământului general obligatoriu.**

- **Retragerea** presupune ca minorul a fost înregistrat la o unitate de învăţământ şi a urmat cursurile şcolare, însă, la un moment dat, părintele sau persoana căreia îi este încredinţat revine asupra acestei hotărâri şi nu îi mai permite minorului sa frecventeze cursurile. Retragerea nu presupune neapărat şi o cerere scrisă în acest sens adresată unităţii de învăţământ la care este înscris minorul, fiind suficientă doar acţiunea faptică de luare a minorului de la cursurile şcolare.
- **Împiedicarea** constă în orice acţiune sau inacţiune care are ca rezultat oprirea minorului de a urma cursurile şcolare. În cazul împiedicării nu este necesar ca minorul sa fie înscris la vreo unitate de învăţământ, fapta de împiedicare putându-se concretiza chiar şi în neînscrierea acestuia la şcoală. Împiedicarea minorului de a urma cursurile învăţământului general obligatoriu se poate face prin orice mijloace, inclusiv prin ameninţare sau violenţă fizică. Dacă mijlocul folosit constituie el însuşi o infracţiune, se vor aplica regulile concursului de infracţiuni.

Atât retragerea, cât şi împiedicarea trebuie sa se refere la frecventarea cursurilor învăţământului general obligatoriu, care potrivit art. 24 din Legea nr.1/2011 a educaţiei naţionale, cuprinde învăţământul primar, învăţământul secundar inferior şi primii 2 ani ai învăţământului secundar superior.

Condiţia esenţială pentru realizarea laturii obiective a infracţiunii este aceea că retragerea sau împiedicarea să se facă **în mod nejustificat**. Această condiţie presupune ca părintele sau persoana căreia i-a fost încredinţat minorul să aibă posibilitatea de a-i oferi acestuia din urmă condiţii normale pentru a frecventa cursurile şcolare (asigurarea unei locuinţe, a îmbrăcămintei, a hranei, etc.). Numai într-o atare situaţie se va putea reţine că retragerea, respectiv împiedicarea de a urma cursurile şcolare au caracter nejustificat.

Trebuie subliniat ca organul judiciar nu se va limita în aprecierea caracterului nejustificat al faptei la criterii formale (de exemplu, dacă părintele este sau nu angajat), ci va analiza, în concret, dacă, făptuitorul avea mijloace suficiente, chiar dacă nu ideale, de a asigura frecventarea de către minor a cursurilor învăţământului general obligatoriu (spre exemplu, este nejustificată fapta părintelui cu un singur copil de a retrage minorul în clasa a IV în cazul în care, chiar dacă părintele nu are calitatea de salariat, realizează venituri din alte surse nedeclarate în cuantum de 5000 lei lunar)

**Urmarea imediată** constă într-o stare de pericol pentru dezvoltarea şi instruirea minorului.

**Sub aspectul laturii subiective**, infracţiunea poate fi săvârşită cu intenţie directă sau indirectă. În alin. 2 al textului de incriminare este prevăzută o cauză de nepedepsire, care presupune ca inculpatul să asigure reluarea frecventării cursurilor de către minor. Pentru a fi incidentă, este necesar ca asigurarea reluării frecventării cursurilor să aibă loc pana la finalizarea urmăririi penale. Introducerea acestei cauze de nepedepsire este justificată de interesul major al minorului de a beneficia de educare prin urmarea cursurilor şcolare. În alin. 3 al art. 380 din Codul Penal s-a prevăzut un caz special de amânare a aplicări pedepsei sau de suspendare a executării pedepsei sub supraveghere, care are scopul de a asigura minorului posibilitatea de a urma cursurile şcolare. Potrivit textului menţionat, în situaţia în care, până la rămânerea definitivă a hotărârii, inculpatul a asigurat reluarea frecventării cursurilor de către minor, instanţa dispune condamnarea acestuia şi amânarea aplicării pedepsei sau suspendarea executării pedepsei sub supraveghere, chiar dacă nu sunt întrunite condiţiile prevăzute de lege pentru aceasta, în funcţie de criteriile generale de individualizare judiciară prevăzute de art. 74 CP.

In condiţiile în care împiedicarea accesului la învăţământul general obligatoriu reprezintă o incriminare nouă, problema legii penale mai favorabile, nu se mai pune.

## 4.2. Succes și eșec școlar. Relația cu fenomuenul de aabndon școlar

Succesul, ca şi opusul său, insuccesul, depind de numeroşi factori : factori social-obiectivi ; factori ce ţin de structura individului (factori interni).

*Factori social-obiectivi ai succesului şcolar*

- *Mediul social-cultural* - creează oportunităţi ale realizării umane prin şcoală
- *Mediul familial* - pregăteşte şi intreţine spiritul de respect pentru şcoală, pregateste şi întretine efortul de invăţare.

- *Grupul extrafamilial*, de prieteni, cu aspiraţii prosociale, proşcolare - influenţează aspiratiile şcolare şi profesionale.

*Factori interni*

- *Starea generală de sanatate* - condiţionează biologic reuşita în invăţare
- *Capacităţile intelectuale* (perceptive, de memorie, gândire şi imaginaţie) şi *abilitatile*(deprinderi, aptitudini) - determină in cea mai mare măsură înalta performanţă şcolară.

**Insuccesul scolar** (esec scolar – forma cea mai grava) se reflectă in randamentul deficitar al invăţării, sub nivelul cerinţelor şi obiectivelor şi, uneori sub nivelul propriilor capacităţi. Se manifestă sub două aspecte: rămânerea în urmă la învăţătură sau retardul şcolar ; eşecul şcolar sub două forme: abandon şi repetenţie.

*Rămânerea in urmă la invăţătură sau retardul scolar* **:** Se manifestă prin incapacitatea temporară de a face faţă activitatilor şcolar ; incapacitatea sau refuzul de a invăţa de a nu avea rezultate in concordanţă cu capacităţile (elevul nu poate avea rezultatele pe care le-ar dori sau care i se cer, sau aparent, elevul poate să inveţe, dar refuza, ii lipseşte motivaţia)**.** Poate fi :

- ✓ de scurtă durată, explicat prin dificultăţi temporare - oboseală, stare de boală, după vacanţă, evenimente stresante din viaţa intima sau de familie -> sunt şanse mari de redresare ;
- ✓ de lungă durată, cu şanse reduse de redresare, cu eforturi mari din partea elevului şi a celor ce vor să-l ajute (se apropie de o forma a eşecului).

*Eşecul şcolar :* forma severă a insuccesului şcolar şi se manifestă prin abandon şi prin repetenţie (aceasta este o sancţiune a neindeplinirii obligaţiilor scolare).

Insuccesul şcolar, cu toate formele lui de manifestare, reprezintă ansamblul pierderilor şcolare ale căror efecte se repercutează negativ asupra integrării sociale şi profesionale şi asupra relaţiilor de convieţuire cu semenii.
Factori social-obiectivi ce influenteaza insuccesul scolar :

- *Mediul social-cultural deteriorat* : cauzele generate de organizarea şcolară, programe încărcate, orare incorect intocmite, lipsa de pregătire şi experienţă a profesorilor, lipsa lor de tact, rutina, dezinteresul, defectele caracteriale şi temperamentale, erorile de evaluare.
- *Mediul familial* : condiţiile precare de viaţă, atitudinea indiferentă, neglijentă sau ostilă a părinţilor faţă de şcoală, atmosfera incordată de neinţelegeri şi conflict, poziţia defavorabilă între fraţi, evenimentele stresante in viata de familie (boală, divorţ, conflicte)
- *Grupul extrafamilial* : mediul prietenilor ostili şcolii influenţează negativ atitudinile faţă de obligaţiile şcolare.

**Factori interni** : *starea generală de sanatate* - bolile acute şi, cronice, perioadele de convalescenţă, intrerup ritmul invăţării (lacunele instalate împiedica recuperarea retardului) ; deficienţele intelectuale, aptitudinale, influenteaza insuccesul si esecul scolar.

In fenomenul complex al insuccesului şcolar cauzele devin efecte si efectele devin cauze. Tulburările de comportament şi personalitate sunt cauză şi efecte a inacceptării realităţii şcolare, a inacceptării obligatiilor şcolare. Terapia preventivă şi curativă au ca punct de plecare depistarea cauzelor, eliminarea sau diminuarea acţiunii lor.
Un esec scolar cronicizat este periculos, deoarece el determina efecte negative atat in plan psihologic individual - o alterare a imaginii de sine a elevului in cauza, care-si va pierde tot

mai mult increderea in propriile posibilitati si va ajunge sa dezvolte o teama de esec, cat si in plan social - marginalizarea sociala a elevului in cauza

*Exista doua tipuri* de esec scolar :
a) *un esec scolar de tip cognitiv* - se refera la nerealizarea de catre elevii in cauza a obiectivelor pedagogice, niveluri scazute de competenta la elevii respectivi => rezultate slabe la examene si concursuri scolare, respectiv corigente, repetentieAceste niveluri scazute de competenta se explica in diferite moduri (cauze) :
- ✓ prin intarzieri in dezvoltarea intelectuala
- ✓ un nivel foarte scazut de aspiratii si de expectante in raport cu activitatea scolara si cu propriul eu
- ✓ disponibiliti voluntare reduse - necesare formularii obiectivelor de invatare si depasirii obstacolelor (dificultatilor) care apar in mod inerent pe parcursul activitatii de invatare;
- ✓ absenta unor deprinderi de munca sistematica si a obisnuintei elevului de a-si autoevalua rezultatele scolare din perspectiva unor criterii obiective, promovate de scoala
- ✓ insuficiente la nivelul operatiilor logic-abstracte ale gandirii : incompetenta de limbaj, incapacitatea de a relationa informatiile, absenta spiritului critic in gandire etc

b*) un esec scolar de tip necognitiv*
- ✓ se refera la inadaptarea elevului la exigentele ambiantei scolare
- ✓ vizeaza, mai precis, inadaptarea la rigorile vietii de elev, la exigente de tip normativ pe care le presupune functionarea corespunzatoare a fiecarei scoli sau a oricarei colectivitati scolare.
- ✓ elevul in adaptat recurge - la abandonul scolar
- ✓ la parasirea precoce a scolii, in favoarea unui mediu mai putin coercitiv( de regula cel al strazii sau al grupurilor de tineri necontrolati)
- ✓ cauzele aceste inadaptari scolare - probleme individuale de natura afectiva (de exemplu, teama sau repulsia fata de scoala, aparute in urma unor pedepse severe sau a unor conflicte repetate cu parintii, profesori
- ✓ determinari psiho-nervoase de natura congenitala (de exemplu - hiperexcitabilitate, dezechilibru emotional, autism, impulsivitate excesiva).

Poate avea un caracter episodic sau poate lua aspectul unui fenomen de durata. Poate avea grade diferite de amplitudine:
- ✓ *amplitudine redusa* ( insuccesul se manifesta doar in raport cu anumite materii sau sarcini de invatamant, ca expresie a lipsei de interes si de inclinatii (aptitudini) pentru respectivele materii sau ca urmare a unui mod neinteresant in care sunt predate aceste materii) - daca nu este contracarat la timp, poate duce la situatii de corigenta a elevilor in cauza sau la examene restante.
- ✓ *are un caracter generalizat* **-** cand vizeaza toate materiile de invatamant, toate aspectele activitatii scolare

Exista in realitatea scolara si *numeroase situatii de false esecuri***.** Timizii autentici, indecisii, resemnatii - apreciaza, de obicei, in mod exagerat dificultatea sarcinilor scolare de moment, considerandu-le chiar de netrecut, deoarece nu au incredere in propriile posibilitati de actiune. Cel mai mic esec inregistrat ii determina pe acesti elevi sa se devalorizeze si mai mult si sa dezvolte o teama de esec, pe care-l vor privi ca pe o fatalitate. Acelasi rezultat obtinut de doi elevi poate fi considerat de catre unui din acestia ca un succes, iar de celalalt ca un esec - acest lucru depinde de nivelul de aspiratii al fiecaruia: astfel, pentru un elev mai putin ambitios si care este constient de faptul ca dispune de capacitati intelectuale mai modeste, nota 7 este apreciata ca fiind foarte buna, in timp ce pentru un elev orgolios, supramotivat,

aceasta nota reprezinta un regres (o deceptie) esecul scolar este in mare masura un fenomen subiectiv.

Insuccesul şcolar poate fi prevenit :

- prin organizarea procesului de invăţământ pe criterii ştiinţifice, psihologice şi pedagogice. prin distribuirea corectă a elevilor pe clase
- asigurarea cu manuale şi rechizite
- orar judicios
- climatul stimulativ din clasă - prin acţiunea plina de tact a profesorilor, a dirigintelui, prin acţiunea lor unitara.
- activitatea didactică propriu-zisă sa ofere suportul angajării elevilor in efortul invăţării.
- diferenţierea şi individualizarea invăţării, asigurandu-se şanse de reuşită (succes) tuturor elevilor
- evaluarea rezultatelor invăţării trebuie se facă sistematic, cu maximum de obiectivitate
- solicitările şcolare să fie echilibrate (sa se prevină suprasolicitarea şi subsolicitarea)
- colaborarea sistematică şi cu tact cu familia prin convorbiri şi lectorate pentru părinţi previne atitudinile de rezistenţă faţa de obligaţiile şcolare
- supravegherea stării de sănătate şi a modului cum se implineşte maturizarea la varstele pubertăţii şi adolescenţei previn instalarea inapetenţei pentru invăţare.

Daca fenomenul insuccesului se instalează se recomandă :

- sa se stabileasca planuri de intervenţie terapeutică
- să se corecteze deficienţele procesului de invăţământ
- sa se intervină in familie, familia să devină o aliată a şcolii pentru corectarea handicapului şcolar
- recurgerea la practica meditaţiilor şi a consultaţiilor
- incurajarea elevului prin antrenarea in activităţi, care-l interesează şi prin care se poate valorifica
- diferenţierea invăţării prin programe cu grade treptate de dificultate şi prin procedee didactice adecvate
- folosirea fişelor de muncă independentă
- munca in echipe favorizează colaborarea si utilizarea de sine a fiecărui membru după capacităţile lui.
- activitatea psihopedagogică de orientare şcolară şi profesională pentru examinarea corectă a opţiunilor
- individualizarea presupune doua tendinte complementare:
- asigurarea unei independente mai mari a elevului in activitatea de invatare
- elaborarea si administrarea unor sarcini diferentiate, in functie de ritmul si posibilitatile de asimilare ale celui care invata
- datorita variatiilor mari de ritm intelectual si de stil de lucru, de rezistenta la efortul de durata, de abilitati comunicationale si nevoi cognitive care exista intre elevi e nevoie de actiuni de organizare diferentiata a procesului de predare-invatare, pe grupuri de elevi, in care sa primeze insa sarcinile individuale de invatare (de lucru).

Un rol important in obtinerea succesului scolar il are sistemul de recompense (intariri) si de pedepse.

Experienţele de la nivelul şcolilor care se confruntă cu această problematică demonstrează faptul că **activităţile de prevenire** au un mai mare succes în ceea ce priveşte participarea şcolară decât cele de intervenţie propriu-zisă. După ce un elev renunţă la studii o perioadă de timp, este mai dificil să se reîntoarcă la şcoală şi să-şi continue studiile. De aceea,

pentru a pune în practică această strategie pro-activă, fiecare şcoală trebuie să iniţieze un proces de identificare a elevilor în situaţie de risc şi a factorilor specifici de risc, să monitorizeze evoluţia acestor elevi şi să realizeze, dacă este cazul, o serie de măsuri corective.
Abandonul şcolar este, în fapt, culminarea unui proces pe parcursul căruia elevul, din diferite motive, se îndepărtează de şcoală şi, în cele din urmă, o părăseşte. Principalele cauze pentru producerea acestui fenomen se referă la factori externi şcolii (în principal nivelul socio-economic scăzut al familiei) sau la factori interni (lipsa de adecvare a ofertei şcolii la nevoile şi interesele elevilor din grupul ţintă). De asemenea, la fel de importante şi cu impact asupra abandonului şcolar şi absenteismului sunt şi cerinţele educaţionale speciale sau alte caracteristici individuale ale elevilor, precum lipsa interesului faţă de şcoală sau dificultăţile de adaptare la mediul şcolar. Măsurile de intervenţie eficiente trebuie focalizate pe acest complex de cauze şi trebuie adaptate / personalizate în funcţie de factorii de risc ce afectează fiecare elev în parte.
Astfel, şcoala trebuie să încerce să suplinească – prin oferta sa (educaţională şi de sprijin în învăţare şi incluziune) – lipsurile cu care vine elevul din familie şi comunitate şi să elimine sau să minimalizeze efectele negative pe care o parte dintre aspectele legate de contextul socializării le pot avea asupra şcolarizării copilului. În consecinţă, este pragmatic ca *elevii să fie monitorizaţi* în ceea ce priveşte adaptarea încă de la începutul şcolarizării, astfel încât să se poată prevedea şi preveni eşecul lor şcolar. Rolul şcolii este acela de a identifica din timp acei elevi care, datorită unor anumite influenţe de factură economică, socială, culturală, medicală, riscă să ajungă la un moment dat în situaţia de a abandona şcoala.

*Abordarea personalizată* a acestor copii vizează pe de o parte, reducerea impactului negativ al unor factori legaţi de socializarea primară în familie (lipsa de susţinere din partea părinţilor, implicarea în activităţile domestice în detrimentul implicării şcolare, lipsa condiţiilor necesare studiului în familie, lipsa unui minim bagaj cultural / lingvistic în cadrul familiei etc.), iar pe de altă parte, prevenirea sau diminuarea intervenţiilor negative ale unor factori legaţi de experienţa şcolarizării (adaptarea la orarul şcolar şi la solicitările curriculumului şcolar, incluziunea în colectiv etc.).

Strategii la nivelul şcolii:
1. Realizarea unei evidențe cu elevii aflați în situații de risc: realizarea unei fișe a copilului;
2. Monitorizarea sistematică a copiilor în risc are rolul de a urmări situaţia acestora pe parcursul anului şcolar, cât şi de a evalua contribuţia (pozitivă sau negativă) pe care măsurile întreprinse de şcoală le au asupra ameliorării şi prevenirii absenteismului şi abandonului şcolar.

Prin acest proces de monitorizare şcoala poate vedea care măsuri funcţionează / dau rezultatele scontate şi poate decide ce anume trebuie schimbat, astfel încât intervenţia să ducă la rezultatele dorite. Pe lângă datele colectate prin Fişa copilului în situaţie majoră de risc de abandon şcolar, care ne ajută să identificăm aceste cazuri, monitorizarea situaţiei elevilor în situaţie de risc se poate realiza prin utilizarea unor **instrumente** pe care le prezentăm în acest capitol. Se recomandă ca aceste instrumente să fie completate în următoarele momente de pe parcursul anului şcolar, astfel încât şcolile să poată lua din mers măsuri concrete de prevenţie şi intervenţie:
- semestrul I: finalul lunii octombrie (pentru perioada 15 septembrie – 31 octombrie), sfârşitul lunii noiembrie (pentru luna noiembrie), sfârşitul lunii ianuarie (pentru lunile decembrie şi ianuarie);
- semestrul II: sfârşitul lunii martie (pentru lunile februarie – martie), finalul lunii aprilie (pentru luna aprilie), jumătatea lunii iunie (pentru perioada 1 mai – 19 iunie).

Informaţiile care trebuie completate pentru fiecare elev în situaţie de risc pot fi grupate în următoarele categorii: nume și prenume elev; sex; clasa; număr de absențe nemotivate; număr

de zile în care a lipsit d ela toate orele; număr d ediscipline la care se află în risc d ecorigență; număr de discipline la care a rămas corigent; implucar eîn activități extra-curriculare etc.

***Culegerea şi sistematizarea informaţiilor în procesul de monitorizare a elevilor aflaţi în situaţia de risc şcolar***

Modalităţile prin care pot fi obţinute şi centralizate informaţiile necesare analizei situaţiilor de absenteism şi abandon şcolar, precizând totodată persoanele care pot contribui cu astfel de informaţii şi cu propuneri de ameliorare a situaţiilor respective:
- centralizarea absenţelor nemotivate, după criterii precum: disciplină (şi cadrele didactice care predau acele discipline), perioadă de timp (lunar, semestrial, anual), an / nivel de învăţământ, apartenenţa etnică etc.;
- interviuri / discuţii cu elevii în situaţie de absenteism şcolar, în vederea identificării motivelor pentru care absentează şi a găsirii unor posibile soluţii;
- interviuri / discuţii cu profesorii la orele cărora se înregistrează cele mai multe absenţe nemotivate, în vederea identificării eventualelor dificultăţi pe care le au elevii în cauză şi a unor căi de intervenţie personalizată;
- interviuri / discuţii cu părinţii elevilor care înregistrează absenţe nemotivate, în vederea identificării
dificultăţilor întâmpinate şi a unei mai bune cunoaşteri a elevilor şi a contextului lor familial;
- solicitarea sprijinului consilierului / psihologului şcolar în alegerea programului / activităţilor de intervenţie-prevenţie şi aplicarea la clasele de elevi cu un absenteism ridicat;
- chestionare şi interviuri de grup adresate elevilor, care să vizeze identificarea unor aspecte precum: comunicarea între colegi, comunicarea elevi-profesori, disciplinele la care absentează cel mai mult şi cauzele absenteismului, disciplinele care le par cele mai dificile, starea de bine/rău a elevilor la şcoală etc.;
- realizarea unui profil al elevului în situaţie de risc şcolar, care să evidenţieze principalele probleme cu care se confruntă acesta şi care îl împiedică să aibă un parcurs şcolar normal / eficient.

Pentru analiza fenomenelor de abandon din şcoală este utilă şi interpretarea datelor în funcţie de alte informaţii oferite de fişele individuale, precum:
- vârstă;
- motivul abandonului;
- situaţia prezenţei şcolare a elevilor care abandonează;
- rezultatele şcolare ale elevilor care abandonează;
- situaţia economică a familiei;
- nivelul de educaţie al părinţilor;
- mediul de provenienţă al elevului (urban / rural);
- alte date de context.

Datele obţinute prin intermediul instrumentelor de monitorizare a elevilor în situaţie de risc şi de urmărire a fluxurilor de elevi din şcoală ne ajută să avem o imagine de ansamblu şi de detaliu asupra fenomenelor de absenteism şi abandon şcolar, atât la un moment dat, cât şi în evoluţie, pe parcursul mai multor ani şcolari.

Datele colectate şi analizate pot ajuta şcoala în mai multe **direcţii de acţiune**:
- cunoaşterea situaţiei din propria şcoală în comparaţie cu a altor şcoli din zone mai apropiate sau mai îndepărtate ale judeţului;
- posibilitatea de a urmări realizarea unor obiective din planul de dezvoltare a şcolii şi de a putea implementa, la timp, măsuri corective;

- posibilitatea de raportare a situaţiei către diverse foruri de decizie, în orice moment al anului şcolar;
- posibilitatea de a cunoaşte mai bine elevii şi familiile din care provin aceştia, în vederea unei mai bune colaborări şi a unei abordări educative cât mai adaptată specificului acestora.
Există cel puţin patru **arii generale** în care activităţile de combatere şi prevenire a absenteismului şi abandonului pot fi sprijinite de datele statistice obţinute cu ajutorul informaţiilor colectate la final de semestru / an:
- realizarea unei fotografii privind starea de fapt în domeniul participării la educaţie la nivelul propriei unităţi de învăţământ; o diagnoză bazată pe date cantitative elimină aprecierile subiective cu privire la incidenţa fenomenelor de absenteism şi abandon;
- realizarea unor analize comparative ale situaţiei înregistrate în propria şcoală cu cele înregistrate în celelalte unităţi de învăţământ din judeţ / la nivel naţional;
- elaborarea de prognoze privind evoluţiile viitoare ale fenomenelor de absenteism şi abandon monitorizate, cât şi a frecvenţei cu care se manifestă anumite cauze; aceste prognoze se pot elabora pe baza unor serii de date pe mai mulţi ani şcolari (3 – 5 ani sau mai mulţi);
- evaluarea impactului intervenţiilor iniţiate de şcoală în scopul diminuării fenomenelor de absenteism şi abandon şcolar prin utilizarea unor ţinte şi rezultate cuantificabile.
Prin intermediul acestor instrumente / resurse, şcoala va putea proiecta activităţi mai specifice legate de procesul de informare şi formare a actorilor din sistemul de educaţie cu privire la dezvoltarea de strategii eficiente de prevenire şi combatere a fenomenelor de abandon şi absenteism, orientate de date credibile, verificabile şi comparabile.

**Exemplu de plan de acțiuni – prevenirea și reducerea abandonului școlar**

| | |
|---|---|
| *Prevenirea şi reducerea abandonului şcolar* | |
| **Obiective:** *Elaborarea unei strategii de acţiune pe termen scurt şi mediu cu menirea de a asigura celor care intră în şcoală o calificare la nivel 2 (cel puţin)* | |
| **Ţinte :** *Reducerea numărului de elevi care nu obţin cel puţin nivelul 2 de calificare* | |
| **Context :** *Rata de abandon şcolar se prezintă la cote nedorite (6 % elevi plecaţi din şcoală din diferite motive)* | |
| **Acţiuni pentru atingerea obiectivului (Ce anume trebuie sa să întâmple ?)** | **Rezultat aşteptat (măsurabil)** |
| Identificarea elevilor care prezintă riscul abandonului şcolar | Stabilirea nominală a elevilor din clasele a IX-a şi a X-a care prezintă pericolul de abandon din diferite motive (probleme materiale şi financiare, dezinteresul elevului pentru învăţătură, lipsa supravegherii părinţilor, etc.) |
| Atragerea de agenţi economici în vederea acordării de burse sau alte forme de sprijin elevilor cu probleme materiale şi financiare | Cel puţin 10 burse private sau alte forme de sprijin |
| Monitorizarea prezenţei la programul şcolar al elevilor | Scăderea numărului de absenţe nemotivate |
| Parteneriat încheiat cu Poliţia de Proximitate | Rezolvarea cazurilor care necesită intervenţia şi a Poliţiei de Proximitate |
| Parteneriat cu părinţii elevilor | Încheierea de parteneriate (în formă scrisă) cu părinţii elevilor |
| Consiliere specială pentru elevii care | Rezolvarea cazurilor care necesită asemenea intervenţii |

| | | |
|---|---|---|
| prezintă riscul abandonului şcolar | | |

## 4.3. Motivația învățării școlare și adaptarea la necesitățile mediului școlar – reper în strategia de prevenire a abandonului școlar

Educarea elevilor este legată intim de managementul stresului şi eustresului din timpul orelor de curs. Marile probleme legate de motivarea elevilor spre învăţătură sunt condiţionate de variabilele: plictiseala, tensiune psihică negativă, monotonia informaţiei, irelevanţa sau neaplicabilitatea informaţiei primite, competiţia artificială cu un singur învingător la final, mediul impropriu de învăţare, lipsa unui traseu de carieră identificabil, lipsa unui sistem de atractori pe pasiunea cunoaşterii pentru elevi, inexistenţa unor trasee compensatorii ce pot acorda o adoua şansă etc. Ne vom apropia pe rând de aceste variabile pentru a configura mai bine nivelul de cunoaştere pedagogică necesar motivării elevilor spre învăţare ce le permite acestora să aibă răspunsuri adecvate la întrebarea fundamentală *de ce vin la şcoală?*

**Plictiseala:** la nivel modial plictiseala este considerată unul dintre cei mai importanţi factori demotivanţi pentru elevi, în special pentru cei vizuali spaţiali sau kinestezici. Aceştia înţeleg totul dintr-o dată iar dacă această înţelegere nu este susţinută de detalii interesante şi atractive ci au parte dar de aplicaţii anoste se demotivează până la abandonarea sistemului de educaţie. Cel mai important program al momentului la nivel mondial este "no child be bored", adică nici un copil să nu se plictisească. Eforturile didactice de a aduce informaţii interesante şi relevante ce împiedică plictiseala trimit însă obligatoriu către exploatarea bazelor de date de pe internet, manualul devenind doar o sursă comună de informare şi nu principala sursă. Pentru a rezolva problema plictiselii este necesar ca profesorii să fie instruiţi în utilizarea calculatorului şi în identificarea resurselor de pe internet, dar şi în modul de organizare al informaţiei care permite crearea de lecţii interactive şi interesante, precum şi în stilurile de predare optime.

**Tensiune psihică negativă:** abuzul emoţional este cel care conduce automat la violenţa în şcoal, dezinteres total asupra învăţării şi abandon educativ. La elevi singura modalitate de motivare funcţională este atragerea către domeniul de cunoaştere prin stare de spirit pozitivă ce depide la rândul ei de gradele de libertate în a întreba şi a interveni cu propria experienţă, de încrederea pe care o au în profesori şi de posibilitatea de a-şi manifesta curiozitatea. Elevii reacţionează perfect la factori atractori, însă resping ideea de a fi împinşi cu forţa într-un domeniu unde li se cere doar disciplină impusă. Ei refuză autoritatea impusă, dar primesc cu bucurie educarea abilităţilor proprii pe direcţiile lor de interes. În concluzie un sistem care atrage şi nu impune, care oferă o a doua şansă şi răsplăteşte excelenţa acolo unde apare este soluția optimă de motivare a elevilor.

**Monotonia informaţiei:** este cunoscut faptul că elevii reţin 90 % din informaţiile pe care şi le transmit între ei, 75% din informaţia obţinută prin experiment direct, 50% din informaţia obţinută prin discuţii de grup, 30% din demonstraţii, 20% din materiale audio-vizuale, 10% din ceea ce citesc şi 5% din ceea ce li se citeşte de către altul. Factorul ce deteremină aceste rezulate este monotonia actului educativ. Curba monotoniei este invers proporţională curbei rezultatelor achiziţiei de informaţii, de câte ori este mai mare monotonia de atâtea ori sunt mai scăzute rezulatele. Cea mai monotonă situaţie de predare este desigur citirea informaţiei din carte sau din power point-uri. Din această cauză metoda didactică optimă de lucru cu elevii ce

conduce la achizii procentual foarte mari este metoda feedback-ului în care li se cere părerea elevilor despre diversele subiecte sau probleme apărute, elevii având astfel prilejul să afle unii de la alţii diferite informaţii şi să contribuie cu propria viziune şi experienţă. Rolul profesorului este în acest caz să aducă informaţii suplimentare şi să întărească rezultatele aduse de către elevi sau să specifice în ce context anumite tipuri de informaţii pot fi considerate ca valabile.

**Irelevanţa sau neaplicabilitatea informaţiei primite:** deseori de dragul logicii su tradiţiei istorice sunt predate la clasă informaţii irelevante din punctul de vedere al elevilor sau inaplicabile imediat în practică. Aceasta îngreunează înţelegerea elevilor ce depinde în primul rând de performanţele intelectuale specifice etapei de vârstă biologică şi psihologică în care se află şi desigur demotivează elevul pentru materia ce oferă din punctul său de vedere o informaţie abuzivă. Blocajele emoţionale create de astfel de informaţii abuzive sunt generatoare de o scădere abruptă a stimei de sine a elevilor ceea ce produce de asemenea o demotivare puternică faţă de şcoală.
Există însă şi posibilitatea unei motivaţii superioare obţinută prin colectarea şi predarea de informaţii care ţin seama de subiectele de interes ale elevilor, de vârsta lor psihologică şi de relevanţa şi aplicabilitatea informaţiilor în practică. Transmiterea informațiilor pronind de la experienţă personală/practică permite analizarea teoretică a acesteia, dezvoltarea instrumentului analitic pe logica fenomenului prezentat şi aplicarea ulterioară practică a rezultatelor în alt context. Acest gen de demers didactic este esenţial pentru a motiva elevii către învăţarea prin descoperire şi conduce la o creştere accentuată a nivelului inteligenţei emoţionale, analitice precum şi a abilităţilor formate, ceea ce motivează elevii către învăţătură. Acest demers didactic însă nu poate fi practicat în sistemul formal ci doar în programele „de şcoală fără catalog", deoarece este calitativ şi o notă cantitativă este factorul demotivant cel mai sigur pentru accentuarea przitivă a proceselor calitative.

**Mediul impropriu de învăţare:** mediul de învăţare al elevilor are aceeaşi pondere ca şi calităţile native ale acestora în dezvoltarea abilităţilor, competenţelor şi personalităţii acestora. Mecanismul de acţiune al mediului cultural este implacabil şi conduce atât la stabilitatea culturilor în timp cât şi la lipsa acestora de abilităţi evolutive sau adaptative la noi condiţii. Mecanismul se ajustează cu ajutorul promovării unor rezultate sau personalităţi ce aduc o contribuţie pozitivă la rezolvarea diferitelor crize produse de inadaptarea culturală sau reuşesc să producă o evoluţie pozitivă a sistemului La nivel administrativ problema se poate rezolva prin programe variate şi punctuale de educaţie destinate tuturor membrilor unei populaţii indiferent de vârstă. Aceste programe trebuie însă să fie coerente cu anumite principii de bază pe acre să le transmită fiecare program şi care să corecteze vechile cutume culturale ce au devenit inadecvate momentului. Pentru aceasta se proiectează cursuri specifice părinţilor, managerilor, diverselor categorii profesionale, etc. şi care contribuie la modificarea mentaluilui populaţiei sau anumitor instrumente de comunicare cum sunt cele din mass media. Este necesar să înţelegem că nu doar şcoala este instrument de educaţie ci şi televizorul, ziarele, strada, internetul, familia etc. sunt de asemenea instrumente de educaţie şi instruire nonformală sau informală a copiilor, tinerilor sau adulţilor.

**Lipsa unui sistem de atractori pe pasiunea cunoaşterii pentru elevi:** Programul atractor ce se remarcă la nivel internaţional ca fiind cel mai plin de potenţial şi cu cele mai mari succese este programul enrichment, ce poate fi tradus ca învăţământul altfel, şcoala fără catalog prin care elevii şi profesorii explorează câmpuri noi de cunoaştere şi se antrenează pe domenii ce nu sunt cuprinse în planul cadru. Acest program are o validare internaţională fiind pornit de către Reuven Feuerstein axum o jumătate de secol şi perfecţionat de către Joseph

Renzulli acum două decenii. La momentul actual programul poate fi pus în practică şi în România prin curricula la decizia şcolii sau programul şcoală după şcoală şi poate da libertatea profesorilor pasionaţi de anumite domenii să cultive pasiunile cognitive şi la elevi.
Un sistem de atractori construit pe formarea de pasiuni profesionale pe diverse domenii de cunoaştere, artă, tehnologie, sport etc este la baza dezvoltării competenţelor profesionale ale elevilor şi sub legislaţia actuală pe educaţie este recunoscut prin portofoliul elevului. Piaţa muncii la acest moment este mai interesată de această experienţă pre-profesională decât de diplomele de studii formale. Pe de altă parte acest sistem permite remotivarea elevilor prin definirea unor trasee profesionale pe care aceştia pot deveni virtuoşi în profesia aleasă şi pre-antrenată devreme.

**Existenţa unor trasee compensatorii ce pot acorda o a doua şansă:** Sistemul de corigenţe şi repetenţie este mai degrabă utilizat cu scop punitiv decât cu scopul acordării unei a doua şanse, ceea ce demotivează enorm elevii. Se ştie că după trei insuccese consecutive orice copil abandonează direcţia pe care merge considerându-se incapabil să parcurgă traseul educaţional oferit. Un elev lăsat corigent nu va mai reveni niciodată pe traseul oferit pe care nu doar că nu a avut succes dar i s-a confirmat incapacitatea prin corigenţă. Repetenţia este şi mai demotivantă fiind mai traumatică, elevii repetenţi trăgând concluzia că sunt incapabili în general, nu sunt buni de nimic şi nu au nici un rost nefiind importanţi pentru nimeni.
O a doua şansă nu se referă doar la posibilitatea fizică de a se reintegra în sistem ci se referă în primul rând la condiţia psihologică a elevului de a nu-şi deterioara încrederea în propriile forţe şi de a găsi căile pe care poate excela. O a doua şansă se poate realiza prin formele de educaţie non-formale sau informale unde ne-existând note cantitative se se poate urmări evoluţia calitativă a elevilor.

O a doua şansă permite elevilor ce consideră că nu au nici o şansă să-şi descopere abilităţi neştiute, să şi le antreneze până ce devin competenţe valabile pe piaţă şi să se relanseze pe direcţii care le vor da satisfacţia muncii bine făcute şi împlinire socială. Pentru a realiza programe autentice de a doua şansă întregul sistem trebuie orientat către educaţie individualizată, elevul nu manualul fiind prioritar în actul predării. Motivarea totală a elevilor către educaţie este direct dependentă de acomodarea stilurilor de predare al profesorilor la stilurile de învăţare a elevilor. Acest aspect crează un mediu de învăţare confortabil şi interesant, plăcut şi atractiv ce conduce la creşterea remarcabilă a nivelului de performanţă educaţională dând realmente elevilor o a doua şansă de reintegrare în sistem.

**Existenţa unor senzori calitativi privind dinamica mentală a elevilor în şcoală:** Actul pedagogic este în esenţă bazat pe relaţia profesorului cu elevul, unde treaba profesorului este să înţeleagă modul de gândire al elevului şi să remedieze greşelile de logică, să aducă cunoştinţele necesare dezvoltării mentale, psihice, emoţionale sau motivaţionale ale elevilor. Dinamica mentală a elevilor curinde căutări şi interogări asupra unui subiect, ipoteze proprii şi cecetări pe un domeniu, validări pe domenii conexe ale unor ipoteze sau extinderi ale unor concluzii ce trebuie confirmate, aflarea domeniului de aplicabilitate ale unor concluzii sau reguli de lucru, etc. Dacă în stilul de predare al profesorilor intră astfel de elemente ce urmăresc dinamica mentală a elevilor atunci predarea devine eficientă şi produce dezbateri cu elevii pe subiectul de lucru, experimente şi proiecte practice, feedback permanent între profesori şi elevi precum şi curiozitate crescută pentru găsirea de soluţii la probleme identificate in dinamica lecţiilor. Pe de altă parte în notarea elevilor trebuie să se ţină seama de această dinamică mai mult decât de rezultatele cuantificabile pentru a motiva superior elevii către învăţare şi cunoaştere. Acest aspect este mai dificil de îndeplinit pe programele de

concursuri cu programă prestabilită unde nu se evaluează potenţialul elevilor ci se contabilizează doar rezultatele brute ce pot fi cuantificate.

**Existenţa unor direcţii alternative de creştere a competenţelor elevilor:** Este binecunoscut faptul că pierderea succesului pe un domeniu poate fi compensată prin câştigarea succesului pe un alt domeniu diferit de primul domeniu. Această reorientare este esenţială pentru a se păstra şi consolida stima de sine a elevilor fără de care elevii ajung să se desconsidere şi să devină criticişti faţă de propria persoană şi faţă de alţii.
Grav este când elevii consideră şcoala un duşman ce trebuie învins şi eliminat, un fel de închisoare din care vor să evadeze, în loc să o considere un templu al cunoaşterii şi dezvoltării personale. Astfel de direcţii alternative sunt create de către programele educaţionale dedicate unor subiecte sau domenii neacoperite de planurile cadru şi de curricula formală. Acest gen de şcoală paralelă sistemului formal este acoperit de legea educaţiei naţionale şi poate fi aplicat în şcoli, fiind însă necesară instruirea profesorilor în privinţa modalităţilor de aplicare al sistemului alternativ sau nonformal şi informal. Dacă însă alternativele nonformale ce se pot finaliza cu rezultate deosebite ca premii la concursuri, produse deosebite realizate, performanţe validate prin publicaţii sau alte tipuri de rezultate vor fi considerate cel puţin la fel de valoroase ca notele de promovare la diferite materii atunci propunerea făcută către parlament poate fi relansată cu altă formă şi poate conduce la un cadru propice recuperării elevilor prin programe alternative. Una dintre ţările ce practică acest sistem este Israel, ţara care deşi este în situaţie conflictuală cu vecinii arabi nu are nici un fel de violenţă în şcoală, repetenţie  sau tendinţe de abandon educativ.

**Managementul informațiilor și al procesului de învățare.**

Motivaţia de a învăţa este segmentul primordial al succesului şcolar. Sursele motivaţiei sînt multiple şi complexe. Literatura de specialitate promovează ideea conform cărei factorii intrincesi şi cei extrinseci condiţionează şi influenţează  motivaţia pentru învăţare. Motivaţia poate fi definită ca fiind acele mobiluri interioare care direcţionează comportamentul uman. Forţele externe, de orice natură, de asemenea pot influenţa comportamentul, dar, totuşi, esenţialmente, acesta este ghidat şi susţinut de forţele interne ale individului. De regulă, oamenii lucrează mai productiv şi mai intensiv atunci cînd sânt motivaţi. Componentele interne ale motivaţiei pentru a învăţa:  curiozitatea, autoeficiența, atitudinile.

În planul învăţării, pentru a descrie dimensiunile cu cea mai mare influenţă asupra reuşitei şcolare, behavioriştii operează cu termeni ca „recompensă” şi „pedeapsă”. Astfel, comportamentul elevilor poate fi orientat spre realizarea unor acţiuni în vederea obţinerii remunerării sau în vederea evitării. Comportamentul uman este însă mult mai complex, decît atât. Oamenii sînt, în mod natural, curioşi. Ei caută noi experienţe, „savurează” învăţarea unor subiecte noi, găsesc plăcerea în a rezolva jocurile de puzzle, perfecţionîndu-şi astfel, dexterităţile şi dezvoltîndu-şi alte competenţe.

Sarcina majoră a instruirii rezidă în a educa şi a creşte curiozitatea elevilor şi de a o cultiva considerînd-o potenţial motiv de învăţare. Oferirea unor stimuli inediţi, dar nu foarte diferiţi de ceea ce ştiu deja elevii, stimulează mult curiozitatea. Prezentarea stimulilor care sînt nefamiliari elevilor poate produce mai curînd anxietate, decît curiozitate. De aceea este necesar să se asigure un echilibru între complexitatea stimulilor şi claritatea acestora. În loc să prezentăm un oarecare fapt sub forma afirmaţiilor categorice, este bine să adresăm elevilor întrebări sau să creăm situaţii-problemă. Acestea vor spori interesul elevilor şi vor alimenta curiozitatea acestora de a afla mai multe despre subiectul în discuţie. Curiozitatea este un

motiv intrinsec de a studia şi, deci, învăţarea nu rămîne a fi dependentă doar de „răsplata” profesorilor.

Termenul de „autoeficienţă” ar putea fi explicat prin puterea de a gîndi pozitiv. Autoeficienţa este, de fapt, ceea ce psihologii descriu prin „încrederea în propriile forţe” şi „prezenţa convingerii de reuşită”. Abordat din aceste perspectivă, acest concept poate fi aplicat cu maximă relevanţă motivaţiei de a învăţa. Elevii care au dubii în ceea ce priveşte abilitatea lor de a reuşi nu sînt suficient de motivaţi pentru a învăţa. Divizarea sarcinilor pe secvenţe şi oferirea unor posibilităţi de a obţine succes la etapele timpurii ale învăţării sînt mijloace prin care se dezvoltă încrederea în sine a elevilor. Autoeficienţa are patru surse de bază:

- realizarea performanţelor;
- experienţa indirectă;
- persuasiunea verbală;
- starea psihologică;

Realizarea performanţelor sînt situaţiile în care elevii au avut succes şi amintirea acestora, în continuare, îi sporesc autoeficienţa. Experienţa indirectă apare atunci cînd elevul conştientizează rolul unui model de succes (permanent sau situaţional) şi încearcă să adopte comportamente sau atitudini ale acestuia. Persuasiunea verbală este secvenţa în care intervine cineva încercînd să convingă elevului că este capabil să realizeze cu succes sarcina respectivă. Sursa finală posibilă a autoeficienţei este starea psihologică – acele sentimente şi trăiri interioare care „asigură” elevul de iminenţa eşecului sau de obţinerea succesului. De exemplu, un elev se poate simţi rău (fizic) atunci cînd are de susţinut un examen. În aceste condiţii, profesorul nu poate întreprinde prea multe acţiuni cu scopul de a ameliora starea elevului. În schimb, în viitor, el ar putea propune elevului respectiv anumite exerciţii de relaxare înainte de probele de evaluare sau chiar un training de desensibilizare şi depăşire a anxietăţii şi fricii.

Sentimentul autoeficienței joaca un rol foarte important în susținerea motivațională a acțiunilor, influenţeaza modul de gândire, procesele afective, modalităţile de selecţie şi de planificare a activităţilor legate de carieră. Astfel, persoanele cu un sentiment puternic al autoeficienţei se caracterizează prin:

- ✓ se implică în activităţi multiple;
- ✓ sunt perseverenţi, esecurile fiind doar provocări;
- ✓ au un sentiment puternic al controlabilităţii situaţiilor, fie ele şi problematice;
- ✓ îşi stabilesc obiective complexe, provocatoare, fiind consecvenţi, fermi în susţinerea şi îndeplinirea lor;
- ✓ atribuie nereuşitele unui efort insuficient, cunoştinţelor deficitare sau lipsei unor abilităţi care pot fi dobândite în timp;

Persoanele cu un sentiment scăzut al autoeficienţei se caracterizează prin:

- ✓ au aspiraţii scăzute;
- ✓ evită implicarea în sarcini dificile;
- ✓ în faţa dificultăţilor au tendinţa de a reduce efortul necesar atingerii scopului şi sunt predispuse să abandoneze sarcinile;
- ✓ în situaţii dificile se concentrează mai mult asupra dificultăţilor, posibilelor rezultate negative sau asupra abilităţilor ce ar fi trebuit dezvoltate.

Astfel, dezvoltarea autoeficientei depinde de optimizarea reacţiilor la situaţiile stresante precum şi de modificare a predispoziţiei la emoţiile negative. Modalităţi de dezvoltare a autoeficienţei:

- Favorizarea obţinerii unor succese repetate;
- Învăţarea pe baza observaţiei a unor modele sociale;

- Folosirea mesajelor persuasive;
- Interpretarea corectă a stărilor emoţionale şi somatice

Studiile evidenţiază faptul că nu există o relaţie direct proporţională între nivelul stimei de sine şi cel al autoeficienţei. Astfel, unii elevi pot să aibă niveluri ridicate de eficienţă la anumite activităţi, dar fără să fie prea mândri de acest lucru (adică să aibă o stimă de sine scăzută). Această contradicţie se explică datorită variabilelor care contribuie la dezvoltarea fiecărui sentiment în parte; astfel, sentimetul autoeficienţei este dependent de factorii contextuali, de caracteristicile sarcinii de realizat, de particularităţile situaţiei. Pe de altă parte, stima de sine se formează pe baza comparaţiilor pe care le realizează individual.

Atitudinea este, în realitate, o comoditate iluzorie. Şi asta pentru că, de cele mai dese ori, atitudinile sunt disimultate. Deseori, între atitudine şi comportamentul ostentativ nu există congruenţă. De exemplu, un elev oarecare poate avea o atitudine negativă faţă de un anume profesor, dar întîlnindu-se cu acesta se comportă respectuos, manifestînd o „atitudine binevoitoare”, ceea ce nu ar manifesta şi în discuţie cu o altă persoană mai apropiată din mediul extern școlii. Pentru profesor este foarte important să cunoască care este atitudinea elevilor săi, cu referire, în special, la conţinutul disciplinei. Modificările spre bine a atitudinii elevului se pot realiza prin următoarele modalităţi:

- ✓ oferind un mesaj persuasiv şi bine argumentat;
- ✓ modelînd şi / sau încurajînd comportamentele dezirabile şi pertinente;
- ✓ inducînd disonanţă între componentele cognitive, afective şi comportamentale ale atitudinilor.

Dacă unui elev i se sugerează să realizeze o anumită acţiune care este absolut contrară atitudinii acestuia, va urma, cu siguranţă, o modificare de esenţă a atitudinii de pînă acum. Necesităţile unui elev diferă foarte mult de cele ale altora. Clasificarea cea mai des utilizată este ierarhia necesităţilor realizată de A. Maslow, care le împarte pe cinci niveluri distincte: nevoile fiziologice, nevoia de siguranţa, nevoia de dragoste şi afiliere, nevoia de stimă şi apreciere, nevoia de auto-actualizare

## Modalități de gestionare a informațiilor

**Modelul ARCS:** Deseori motivaţia este concepută ca o secvenţă de evenimente, care constă din: atenţie, relevanţă, încredere şi satisfacţie (attention – A, relevance – R, confidence – C, satisfaction - C). De exemplu, la început profesorul captează A*tenţia* elevilor, apoi oferă R*elevanţă* celor predate în corelație cu scopurile personale ale elevilor şi necesităţile acestora. Atunci cînd procesul instructiv-educativ se desfăşoară eficient, elevul capătă Î*ncredere în sine şi în profesor.* În urma cunoştinţelor recent asimilate elevul obţine S*atisfacţia*, care asigură continuitatea procesului de învăţare.

*Atenţia:* Deseori, este mult mai uşor să captăm atenţia elevilor la începutul lecţiei. Menţinerea acesteia pe parcursul întregii lecţii este o artă – o provocare pentru profesor. Este cazul să oferim elevilor o varietate de prezentări şi demonstrări realizate cu ajutorul mijloacelor audio-video, discuţii în grupuri, dezbateri etc.

*Relevanţa:* Este unanim acceptat faptul că ceea ce este familiar elevilor se însuşeşte cu o mai mare „sîrguinţă”. Pentru profesori este dificil să concorde conţinuturile cu interesele şi necesităţile tuturor elevilor. De aceea este important să se stabilească acele „interese comune” ale întregii clase de elevi, iar relevanţa o vor percepe fiecare în mod individual. Instruirea este relevantă pentru elevi atunci cînd are tangenţe cu experienţele elevilor. Metaforele, analogiile şi relatările unor întâmplări prezintă relevanţă majoră pentru elev, acestea se apropie mai mult de modul lor de viaţă, ajutîndu-i să înţeleagă informaţia şi conceptele noi.

*Încrederea:* Pentru dezvoltarea încrederii în sine propunem următoarele sugestii:

- ✓ creaţi elevilor aşteptări pozitive în ceea ce priveşte obţinerea succesului. Divizaţi scopurile complexe în secvenţe mai mic. Este mult mai uşor să cari un sac cu cărţi dacă împarţi cărţile în teancuri a cîte 15.
- ✓ oferiţi elevilor posibilităţi de a obţine succese. Elevii cîştigă o încredere mai mare în sine dacă li se acordă asistenţă suficientă pentru a realiza sarcina pe care nu o pot executa fără ajutorul cuiva.
- ✓ acordaţi-le elevilor posibilitatea de a-şi controla într-o măsură anumită propria instruire. Ajutaţi-i să înţeleagă că învăţarea este o consecinţă directă a eforturilor depuse de ei.

*Satisfacţia* elevilor: poate fi intensificată prin celebrarea reuşitelor. Recunoaşterea succeselor elevilor, atît în public, cît şi în particular, consolidează comportamente şi atitudini care au asigurat obţinerea succesului. În continuare elevii vor tinde să procedeze în mod similar sau chiar mai elaborat, avînd scopul de a reuşi din nou. Uneori satisfacţia elevilor este intensificată de comparaţia pe care o fac elevii a reuşitelor proprii cu cele ale colegilor („a făcut ca mine sau mai bine de cît mine ?"). Atunci cînd remarcă o atare situaţie, profesorul trebuie să menţioneze faptul că rezultatele învăţării sînt individuale şi trebuie să corespundă aşteptărilor personale.

*Aplicaţii ale modelului ARCS*

| | |
|---|---|
| *Obţinerea şi susţinerea atenţiei* | ✓ captaţi atenţia elevilor utilizând abordări neobişnuite sau neaşteptate de elevi;<br>✓ stimulaţi permanent curiozitatea elevilor folosind probleme care invocă mister;<br>✓ menţineţi atenţia elevilor variind structura prezentărilor; |
| *Creşterea relevanţei* | ✓ dezvoltaţi convingerea elevilor asupra modalităţii în care subiectul predat concordă cu scopurile personale ale elevilor;<br>✓ oferiţi elevilor oportunitatea de a-şi valorifica experienţele anterioare;<br>✓ accentuaţi familiaritatea subiectului prin relaţionarea acestuia cu experienţele anterioare ale elevilor; |
| *Consolidarea încrederii în sine* | ✓ creaţi aşteptări pozitive, elaboraţi scopuri educaţionale comprehensibile;<br>✓ permiteţi-le elevilor să se autocontroleze; |
| *Generarea satisfacţiei* | ✓ creaţi consecinţe fireşti, oferind elevilor posibilitatea de a utiliza competenţele recent dobîndite; în absenţa consecinţelor fireşti, utilizaţi remunerări pozitive simbolice;<br>✓ asiguraţi echitatea prin menţinerea unor standarde consistente şi corespunderea rezultatelor cu expectanţele elevilor; |

Design-ul mesajului şi principiile de modificare a atitudinilor

Principiile procesului de modificare a atitudinilor poate fi explicat atît prin adaptarea modelului de comunicare la situaţiile de învăţare. Astfel acesta ar consta din:

- ✓ sursă/emiţător (profesor);
- ✓ mesaj (subiectul predat);
- ✓ canal de transmitere (situaţia de învăţare);
- ✓ receptor (elevii).

Deseori, accentul profesorului este pus pe conţinutul mesajului. Fiind preocupaţi, cu precădere, de conţinut, se diminuează importanţa celorlalte segmente. Cît de interesaţi sînt,

oare, elevii (receptorul) de subiectul discuţiei (mesajul) ? zgomotul televizorului (canalul) nu distrage, oare, atenţia elevilor ?

*Cum să încurajez elevii să fie mai interesaţi ?*

- Chiar din prima zi vorbiţi elevilor despre entuziasmul personal referitor la acest subiect şi la modalitatea în care acesta vă afectează personal. Căutaţi modalităţi prin care să faceţi conexiuni între materialul propus şi viaţa elevilor dvs. Utilizaţi articole şi descoperiri recente, reportaje chiar din presa locală sau exemple din propria experienţă care sînt relevante conţinutului. Solicitaţi astfel de exemple şi elevilor.
- Gîndiţi-vă la întrebările pe care le-aţi putea adresa elevilor pentru ca aceştia să reflecteze asupra subiectului în discuţie, chiar dacă nu au citit nimic referitor la tema respectivă.
- Utilizaţi în cadrul discuţiilor tehnici eficiente de facilitare a acestora.
- Dezvoltaţi la elevi „necesitatea de a şti”. Atunci cînd vă pregătiţi pentru oră, întrebaţi-vă „Ce ar trebui şi ce le-ar place elevilor să ştie la acest subiect ?”. Aceasta v-ar ajuta să concepeţi materialul în termeni de „relevanţă” şi „pertinenţă” cu experienţa de viaţă a elevilor.

*Ce fac cu elevii apatici ?*

- Încercaţi să consolidaţi o relaţie interpersonală cu aceşti elevi. Învăţaţi numele elevilor şi utilizaţi-le în comunicarea cu ei; elevii vor înţelege cât de interesat sînteţi în obţinerea succesului la cursul respectiv. Faceţi astfel încît elevii dezinteresaţi şi iresponsabili să se convingă de faptul că doriţi cu adevărat să-i ajutaţi. Încercaţi să aflaţi care este motivul apatiei elevilor: este în depresie, supărat sau plictisit.
- Cuantificaţi progresul elevilor la etape timpurii şi în mod sistematic, astfel încît aceştia să aibă ideea clară despre situaţia lor academică. Antrenaţi în abordarea elevilor apatici pe acei din clasă care sînt foarte motivaţi şi interesaţi.
- Aflaţi cît mai multă informaţie de elevi - apatici şi interesaţi – care vă va ajuta să stabiliţi comunicare eficientă între ei.

*Cîteva sugestii pentru a motiva elevii*

- *Explicaţi***.** Studii recente demonstrează că elevii sînt mai puţin interesaţi de participare sau evaluare deoarece nu înţeleg ce trebuie să facă sau ce ar trebui să facă. Profesorii ar trebui să acorde mai mult timp explicării: de ce învăţăm ceea ce învăţăm; de ce o anumită abordare / teorie / activitate este importantă, utilă şi interesantă etc. În procesul educaţional entuziasmul profesorilor se transmite şi elevilor, care probabil vor deveni mai interesaţi de subiectul respectiv. În mod similar, profesorii trebuie să acorde mai mult timp explicînd elevii ce aşteaptă de la ei, ce obiectiv urmăreşte prin realizarea unei activităţi de evaluare etc. Elevii care sînt nesiguri de ceea ce urmează să realizeze sau cunosc precar instrucţiunile de executare nu vor obţine mari succes.
- *Remuneraţi.* Elevii care nu au încă consolidat un set motivaţional intrinsec de a învăţa pot fi ajutaţi prin motivaţie extrinsecă - remunerarea (psihologică sau materială). Decît să blamăm şi să criticăm distructiv un oarecare comportament sau răspuns neadecvat, remuneraţi comportamentele corecte şi răspunsurile bune. Reţineţi că şi adulţii, şi elevii sînt tentaţi să repete comportamentele care au fost remunerate. Remunerarea poate fi simbolică şi să marcheze nivelul la care a ajuns elevul prin acest comportament / răspuns. Copiilor mici acordaţi-le baloane, gumă de mestecat, set de carioci. Elevilor mai mari li se pot oferi cărţi, certificate, laude verbale etc. Oricui îi place să fie apreciat şi recunoscut, iar remunerările pentru o activitate realizată bine produc trăiri emoţionale plăcute.
- *Umanizaţi-vă acţiunile şi comportamentele*. Elevii sînt mai motivaţi să comunice cu profesorii care sînt mai „umani” şi cărora pare să le pese de ei, de interesele şi scopurile lor.

Profesorii pot „apropia” elevii povestindu-le diverse istorioare de viaţă, recunoscîndu-şi greşelile pe care le-au făcut cînd erau copii sau chiar fiind adulţi deja. O astfel de personalizare a relaţiei profesor – elev îi ajută pe aceştia să perceapă profesorii ca fiinţe umane apropiate, ci nu ca figuri autoritare şi neplăcute. Discutaţi cu elevii şi în afara orelor de curs. Interesaţi-vă care le sînt planurile de viitor, ce şi-ar dori să devină, unde intenţionează să se odihnească în vacanţă etc.

- *Implicaţi elevii în activităţi***.** Unul din factorii majori ai motivaţiei este implicarea elevilor în propriul proces de instruire. Mai mult decît atît elevilor le place să se simtă utili (ca şi adulţilor, de altfel!). Alegeţi cîţiva elevi care să vă ajute (selectarea bibliografiei, stabilirea subiectelor pentru examene, pregătirea sălii pentru desfăşurarea unei discuţii în plen, aranjarea posterelor etc.). Aceste activităţi vor spori considerabil stima de sine a elevilor şi vor intensifica şi motivaţia acestora pentru studiul disciplinei respective. Folosiţi orice oportunitatea de a primi ajutorul elevilor şi fiţi recunoscători pentru acesta.
- *Predaţi inductiv***.** Cercetătorii susţin că prezentarea mai întîi a concluziilor, iar apoi oferirea exemplelor lipsesc elevii de plăcerea de a descoperi noul în mod individual. De ce nu aţi prezenta mai întîi exemplele, iar apoi să le solicitaţi elevilor să generalizeze cele prezentate şi să elaboreze concluzii ? Astfel, veţi spori interesul elevilor şi le veţi menţine interesul pe tot parcursul activităţii. Mai mult de cît atît, asemenea activităţi contribui mult la dezvoltarea abilităţilor de analiză şi sinteză.
- *Satisfaceţi nevoile elevilor.* Satisfacerea nevoilor este o metodă primară de menţinere a interesului elevilor şi a stării lor de bine. Identificaţi nevoile cele mai importante pentru fiecare elev şi încercaţi să ţineţi cont de asta.
- *Utilizaţi emoţiile pozitive pentru a creşte productivitatea şi motivaţia.* O memorie bună şi de lungă durată este în relaţie directă cu starea emoţională trăită de subiect în momentul memorării, susţin psihologii. Astfel, elevii învaţă mai bine atunci cînd învăţarea este „acompaniată” de emoţiile plăcute. Utilizaţi umorul, atunci cînd e cazul, dar nu exageraţi. Stabiliţi relaţii pline de afecţiune atît între dvs. şi elevi, cît şi între colegi.

## 4.4. Strategii de învăţare. Deprinderi de muncă intelectuală. Mnemotehnci. Repere în strategiile de prevenire a situaţiilor de abandon şcolar

Învăţarea înseamnă achiziţie, urmată de interiorizare, care apoi duce la o modificare observabilă prin intermediul unor rezultate. Etapele pe care le parcurgem atunci când învăţăm sunt:

- *Faza de achiziţie*: contact cu informaţiile noi, urmată de o prelucrare a acestora până când are loc înţelegerea;
- *Faza de interiorizare*: a noilor cunoştinţe şi de integrare a lor într-un sistem personal, coerent, care se construieşte pornind de la experienţele anterioare*;*
- *Faza de modificare*: presupune acţiunea din perspectiva noilor achziţii care o dată dobândite şi operaţionalizate, trebuie valorificate. Aceasta înseamnă că vom acţiona conştienţi fiind şi de faptul că ştim ceva în plus şi de faptul că ştim la ce ne foloseşte ceea ce tocmai am aflat;
- *Faza de rezultat:* concretizare a modificărilor în abilităţi, atitudini şi comportamente; a atinge nivelul rezultatelor înseamnă a acţiona fără să uităm că am învăţat ceva.

Învăţarea se construieşte pe baza experienţelor anterioare şi este influenţată de climatul în care se realizează. Există factori interni (motivaţia, potenţialul intelectual, particularităţile de vârstă şi cele individuale etc) şi factori externi ai învăţării (contextul, climatul, mijloacele, metodele de instruire etc ). Învăţarea eficientă are trei caracteristici:

- Este orientată către un scop;
- Este activă ;
- Duce la rezultate măsurabile.

*Orientarea către un scop* presupune antrenarea eforturilor către atingerea unor obiective. Obiectivele se stabilesc pornind de la punctele slabe existente, care vor fi convertite în nevoi de instruire şi de autoinstruire. În învăţare obiectivele pot viza achiziţia de informaţii, formarea de abilităţi, dezvoltarea de atitudini, formarea de comportamente sau dezvoltarea potenţialului de învăţare. Obiectivele se stabilesc înainte şi în funcţie de ele se stabilesc conţinuturile şi procedeele. Proiectarea activităţilor de învăţare eficientă se realizează prin obiective şi nu prin conţinut.

*Învăţarea activă* presupune implicare şi participare conştientă în procesul de construire a cunoştinţelor. A da semnificaţie personală materialelor care sunt învăţate înseamnă a le transpune în sisteme proprii de cunoştinţe, a stabili permanent legături între experienţele anterioare şi cele noi, între cunoştinţe şi aplicabilitatea lor, între şi în interiorul domeniilor de cunoaştere.

*Rezultatele măsurabile* sunt un imbold pentru a continua investiţia de efort în învăţare. Rezultatele se concretizează în aspecte imediate (examene promovate, concepte stăpânite, idei însuşite etc), dar există şi rezultate care vor putea fi demonstrate în timp mai îndelungat (succes în profesie, performanţă intelectuală, comportamente şi atitudini demonstrate în viaţa concretă etc). Dezvoltarea personală este un continuum, nu se încheie odată cu dobândirea unei achiziţii sau obţinerea unui rezultat. Calitatea este o coordonată cheie a rezultatelor obţinute prin învăţare eficientă.

Învăţarea eficientă poate fi reprezentată printr-un model de forma unui triunghi echilateral. Eficienţa apare la intersecţia a trei coordonate, aflate permanent în echilibru: ideea, acţiunea şi rezultatul. Echilibrul este elementul cheie al acestui triunghi. Ideea, acţiunea şi rezultatul contribuie în egală măsură la realizarea învăţării eficiente. Ideea înseamnă a da semnificaţie personală învăţării, a urmări un scop, acţiunea înseamnă capacitatea de a investi în atingerea acelui scop, iar rezultatul este garanţia atingerii scopului propus. Centrarea pe idei şi principii duce la o învăţare teoretică, centrarea pe acţiune duce la pierderea din vedere a scopului, centrarea pe rezultate duce la tehnicizare şi la pierderea semnificaţieie învăţării. Un alt aspect important al relaţiei idee- acţiune-rezultat îl constituie dinamica acesteia. După ce o idee a fost transpusă în rezultat prin intermediul acţiunii, procesul reîncepe, prin alegerea altor idei, a altor obiective.

A învăţa eficient înseamnă a dori să atingi un rezultat, pe care îl stabileşti conştient drept scop al învăţării şi te implicit activ în atingerea lui. Reflecţia critică asupra alternativelor, acţiunea perseverentă, orientarea spre calitate şi utilizarea strategiilor metacognitive amplifică rezultatele pozitive ale învăţării eficiente.

Abilităţile de învăţarea eficientă sunt abilităţile care ajută o persoană să înveţe strategic, adică să aibă un scop clar şi bine definit pe care să-l urmărească prin acţiuni adecvate şi a cărui atingere să o poată demonstra prin rezultate. Includem pe lista acestor abilităţi următoarele tipuri:

- Mnemotehnicile;
- Luarea notiţelor;
- Organizatorii cognitivi;
- Logica şi argumentarea;
- Creativitatea;

- Gândirea critică;
- Strategiile metacognitive

*Mnemotehnicile:* sunt metode prin care se realizează memorarea unor informaţii care sunt dificil de reţinut.

Cu cât se combină mai multe funcţii ale creierului şi mai mulţi stimuli (sunete, culori, mirosuri, imagini, poziţii, structuri, mişcări, emoţii), cu atât rezultatul este mai de durată. Mnemotehnicile sunt utile pentru stocarea informaţiei în aşa fel încât să permită reactualizarea lor rapidă şi cu acurateţe. Nu se recomandă însă utilizarea unui număr prea mare de astfel de procedee, pentru a nu aluneca într-o înmagazinare a informaţiei din care scopurile pentru care reţinem acele informaţii să se piardă. Astfel de tehnici sunt:

- ✓ *asocierile* înseamnă conectarea noilor informaţii în mod intenţionat cu lucruri foarte bine cunoscute: imagini, muzică sau orice altceva; asocierile nu trebuie să fie neapărat logice, dar pot fi amuzante;
- ✓ *acronimele* reprezintă gruparea iniţialelor cuvintelor care vor fi memorate astfel încât să formeze cuvinte cu sens;
- ✓ *gruparea* este o tehnică utilă mai ales pentru memorarea numerelor;
- ✓ *corespondenţele numerice cu rimă;*

*Luarea notiţelor:* este activitatea de scriere prin care reţinem informaţii atunci când ascultăm un vorbitor. Este utilă pentru memorarea informaţiilor, dar şi pentru referiri ulterioare la respectivele informaţii. Notiţele se pot lua în două moduri:

- ✓ primă posibilitate include un proces în 2 etape: înregistrarea şi prelucrarea;
- ✓ a doua posibilitate se referă la realizarea concomitentă a înregistrării şi prelucrării informaţiilor.

Un sistem consacrat de luare a notiţelor este şi *sistemul Cornell*. Acest sistem este gândit pentru a promova învăţarea activă. Sistemul Cornell presupune pregătirea prealabilă a hârtiei de scris, prin organizarea spaţiului foii în trei părţi. Mai întâi se trage o linie orizontală, aproximativ de 5 cm de partea de partea de jos a foii. Spaţiul de deasupra liniei orizontale se împarte printr-o linie verticală, trasată în stânga, la aproximativ un sfert din lăţimea foii. În timpul audierii, în interiorul celor trei spaţii se vor nota informaţiile. Coloana din dreapta este destinată conţinutului prezentat, cea din stânga este pentru întrebări, conexiuni, reflecţii personale, cuvinte cheie, iar spaţiul de jos serveşte rezumării conţinutului de pe acea pagină.

Acest mod de luarea a notiţelor asigură celui care-l foloseşte posibilitatea de a interveni asupra conţinutului în timpul înregistrării acestuia. Lucrând în acest fel cel care învaţă are posibilitatea de a prelucra informaţia prin prelucrare şi clasificare şi de asemenea de a o personaliza prin conexiuni, reflecţii etc. În plus, rezumarea dezvoltă capacitatea de sinteză şi ajută la întipărirea eficientă a cunoştinţelor în memorie.

*Organizatorii cognitivi:* sunt reprezentări grafice sau structuri verbale care ajută la înţelegerea cunoştinţelor prin clasificare, comparare, exemplificare, rezumare, interpretare. În învăţare, prelucrarea şi reprezentarea informaţiei prin intermediul organizatorilor cognitivi se realizează după ce a fost înregistrată informaţia respectivă, în timpul înregistrării şi chiar anterior acesteia. Dacă utilizarea organizatorilor cognitivi după şi în timpul contactului cu informaţia este destul de uşor de realizat, utilizarea organizatorilor cognitivi înainte solicită fie ajutor din partea unui profesor, fie un nivel înalt al capacităţii de a gândi predictiv. Un astfel de organizator cognitiv este *harta conceptuală*. Aceasta presupune organizarea materialului în jurul unui termen cheie. Se plasează în centru conceptul de referinţă, iar în jurul lui se vor

plasa conceptele conexe şi ideile derivate. Se porneşte de la conceptul cheie, cel mai general, apoi se plasează în jurul acestuia idei principale, în jurul fiecărie idei principale se plasează idei secundare sau trăsături caracteristice, iar în jurul ideilor sau trăsăturilor se plasează exemple. Realizarea unei hărţi conceptuale presupune efectuarea de comparaţii, raţionamente, clasificări, ierarhizări.

*Logica şi argumentare*

Argumentarea presupune structurarea în mod logic a unui ansamblu de idei pentru a demonstra sau susţine o teză, folosind dovezi sau exemple. A argumenta înseamnă a construi raţionamente. Există mai multe tipuri de argumentaţii, trei dintre ele fiind reprezentative pentru învăţare: dialectica, polemica, contraargumentarea.

- ✓ *Dialectica:* presupune analiza realităţii pentru a evidenţia contradicţiile care apar, cu scopul de a le depăşi; include o teză, o antiteză şi o soluţie;
- ✓ *Polemica:* reprezintă focalizarea pe un anumit adversar, real sau imaginar; presupune o atitudine critică faţă de ideile oponentului; fiind o dezbatere, include şi o anumită eleganţă şi o forţă a stilului; are o puternică latură afectivă, de aceea uneori se întâmplă ca persoanele care polemizează să folosească un limbaj acid;
- ✓ *Contraargumentarea:* reprezintă anticiparea criticilor care pot fi aduse împotriva unei argumentaţii şi centrarea pe acestea; contraargumentele sunt deconstruite înainte de a fi exprimate;

*Creativitatea:* un proces prin care se generează noul sau prin care se asociază şi se recombină concepte şi idei existente. Ca abilitate de învăţare, creativitatea înseamnă:

- ✓ curiozitate intelectuală şi dorinţă de a explora cunoaşterea;
- ✓ spirit de aventură şi joacă în cunoaştere;
- ✓ libertate de alegere a formei de expresie în învăţare;
- ✓ scopuri personale în învăţare;
- ✓ producerea de alternative, idei, răspunsuri la un stimul;
- ✓ recombinarea ideilor şi conceptelor învăţate;
- ✓ elaborarea şi rafinarea formei rezultatelor învăţării;
- ✓ rezolvarea problemelor care apar în procesul învăţării individuale;
- ✓ originalitate în interpretarea cunoştinţelor;
- ✓ idei personale asupra cunoaşterii;
- ✓ stil propriu de învăţare;
- ✓ învăţare permanentă.

Orice persoană poate fi creativă în grade diferite indiferent de vârstă şi profesie.

*Gândirea critică:* este gândirea care are capacitatea de a se autoanaliza în timp ce elaborează raţionamente pornind de la evaluarea alternativelor, cu scopul de a emite opinii justificabile şi de a acţiona. Ea presupune evaluarea alternativelor, elaborarea raţionamentelor, formarea opiniilor argumentate, acţiunea şi metareflecţia.

*Strategiile metacognitive*: se referă la tehnici prin care monitorizăm şi controlăm propria învăţare, precum şi tehnici prin care ne putem dezvolta potenţialul intelectual.

Aplicarea metacogniţiei în învăţare presupune conştientizarea permanentă a felului în care învăţăm, a metodelor pe care le folosim şi a rezultatelor pe care acestea le produc, precum şi la estimarea efortului necesar pentru a realiza o achiziţie cognitivă . Strategiile metacognitive sunt esenţiale pentru activităţile de planificare, de rezolvare a problemelor şi de evaluare a diferitelor situaţii. Cu ajutorul lor se pot lua decizii avantajoase din perspectiva materializării rezultatelor dorite. Prin dezvoltarea şi utilizarea corectă a abilităţilor metacognitive se

potenţează capacităţile individuale de învăţare. De exemplu, dacă ne-am propus să învăţăm ceva, înainte de a începe estimăm timpul efortul şi cantitatea de resurse necesare pentru aceasta. La final, putem compara estimarea iniţială cu situaţia reală. Se poate ajunge astfel la estimări din ce în ce mai corecte. Un alt aspect care ţine de folosirea abilităţilor metacognitive se referă la utilizarea tehnicilor de învăţare cele mai potrivite cu specificul persoanei. Evaluându-ne potenţialul de învăţare şi învăţând cum să-l amplificăm obţinem ca rezultat accelerarea eficientă a procesului de achiziţie. Strategiile metacognitive sunt modelate de orice adult care vine în contact cu copilul o perioadă mai îndelungată de timp. Părinţii şi profesorii pot determina copiii să deprindă strategii metacognitive fie implicit, fie explicit. Implicit prin utilizarea unor tehnici de învăţare în faţa copiilor, iar explicit prin explicarea unor tehnici de învăţare copiilor. Metacogniţia are de-a face cu gândirea de tip reflexiv, gândirea despre procese, gândirea despre gândire. A utiliza metacogniţia în învăţare înseamnă a reflecta la propria învăţare şi la mecanismele acesteia pentru a deveni un practician reflexiv în domeniul învăţării. Când se vorbeşte despre strategiile metacognitive se vorbeşte despre cunoştinţele metacognitive şi abilităţile metacognitive. Cunoştinţele metacognitive se referă la conştientizarea de către o persoană a felului de cunoştinţe pe care le deţine, iar abilităţile metacognitive se referă la activităţi care ajută o persoană să-şi regleze propriul proces de învăţare (de exemplu de planificare, monitorizare). Din punct de vedere al procesului de câştigare a autonomiei în învăţare, atât cunoştinţele metacognitive, cât şi abilităţile metacognitive sunt utile.Cu toate acestea, considerăm că ponderea cea mai mare în câştigarea autonomiei în învăţare o au abilităţile metacognitive, deoarece stăpânirea lor garantează capacitatea de a învăţa pe parcursul vieţii. O modalitate simplă de formare a abilităţilor metacognitive o reprezintă *utilizarea jurnalelor de învăţare*. Acestea au rolul de a-i stimula pe cei care învaţă să reflecteze asupra propriului proces de învăţare. Iată cum arată un astfel de jurnal:

| **Ce am învăţat la cursul de astăzi?** | **Cum am învăţat?** | **Cum m-am simţit?** |
|---|---|---|
| | | |

Jurnalul metacognitiv se completează prezentând experienţele de învăţare din timpul lecţiei în ordinea lor cronologică. Între cele trei coloane ale jurnalului există o legătură de timp şi spaţiu. De exemplu, dacă primul lucru învăţat a fost definiţia învăţării eficiente, în coloana a doua se scriu modalităţile prin care s-a învăţat definiţia, iar în rubrica a treia elevul scrie trăirile cauzate de învăţarea definiţiei respective. Se procedează la fel pentru fiecare experienţă de învăţare în parte. Din completarea jurnalului cel care învaţă câştigă şi la nivelul trecerii în revistă a cunoştinţelor acumulate într-o lecţie, cât şi la nivelul conştientizării modalităţilor prin care s-a produs învăţarea.

*Planul individual de învăţare*

Planul individual de învăţare reprezintă o modalitate complexă de proiectare şi realizare a învăţării. Etapele unui program individual de învăţare sunt:

- cunoaşterea potenţialului individual de învăţare personal;
- identificarea punctelor care necesită dezvoltare;
- formularea obiectivelor de învăţare;
- planificarea activităţilor;
- alegerea metodelor;
- stabilirea criteriilor de reuşită;
- realizarea programului.

Întrebări de sprijin în elaborarea planului individual de învăţare:

| | |
|---|---|
| *Potenţialul individual de învăţare* | Care este profilul meu pe domeniul pe care învăţ? |
| *Punctul care necesită dezvoltare* | Ce doresc să dezvolt? |
| *Obiectivele învăţării* | Unde doresc să ajung? |
| *Activităţile prin care se realizează învăţarea* | Ce pot face ca să-mi ating ţinta? |
| *Metodele de învăţare* | Cum voi proceda? |
| *Criteriile de reuşită a învăţării* | De unde ştiu că am avut succes în atingerea ţintei? |

*Curba învăţării continue*

Pentru a face faţă schimbărilor, învăţarea nu se sfârşeşte atunci când s-a atins un rezultat. Pentru a evita stagnarea , atunci când ne apropiem de atingerea unui obiectiv pe care ni l-am stabilit în învăţare, ne formulăm un alt obiectiv vizând o altă sarcină de învăţare. Aceasta este o măsură de precauţie pentru a preîntâmpina situaţiile de autosuficienţă care pot apărea ca urmare a momentelor de succes în materializarea obiectivelor stabilite. Momentul cel mai potrivit pentru a începe o noua activitate este cel în care activitatea anterioară este aproape de nivelul maxim al realizării. Aceasta înseamnă că s-au rezolvat majoritatea problemelor şi efortul necesar nu mai este atât de mare, astfel că o parte din resurse pot fi distribuite spre o altă activitate.

*Care sunt condiţiile care asigură o memorare facilă şi temeinică ?*

- *motivaţia subiectului, scopul memorării,* sensul pe care îl are învăţarea pentru el.

Dacă un elev învaţă numai pentru notă, numai pentru obţinerea unei diplome, cunoştinţele sale vor avea puţină trăinicie. O dată cu absolvirea, cunoştinţele acumulate îşi pierd sensul şi se afundă în inconştient. Dacă e preocupat de realizarea unei competenţe profesionale, cel puţin materiile având o relaţie cu ea se vor sedimenta temeinic. Cea mai solidă instruire se obţine atunci când tânărul îşi dă seama că bunurile culturale, lărgind orizontul, înlesnesc comunicarea cu ceilalţi şi asigură posibilităţi de satisfacţie şi adaptare mult sporite, faţă de acei ce privesc viaţa doar prin prisma avantajelor materiale care, singure, nu asigură un echilibru sufletesc. Acesta va continua să se cultive şi după părăsirea şcolii şi se va putea bucura de trăirea marilor valori ale culturii.

- *necesitatea cunoaşterii efectelor,* a rezultatelor învăţării, ele fiind de natură să ghideze eforturile ulterioare.

E. Thorndike, cel care a formulat cunoscuta „lege a efectului", a realizat o experienţă simplă. A cerut unor persoane să tragă linii cu creionul pe o coală de hârtie, linii având exact 4 cm. Ele erau însă legate la ochi, încât nu-şi dădeau seama de rezultatele obţinute. Lăsându-le să exerseze, deşi făceau zeci de încercări, nu se observa nici un progres. Cu altă grupă a procedat la fel, cu deosebirea că, după fiecare trasare, li se comunica rezultatul: „linia e prea scurtă" sau „linia e mult prea lungă" etc. În acest caz, s-au remarcat progrese vizibile, chiar după câteva exerciţii. Prin urmare, greşit procedează acei profesori care, uneori, pun o notă proastă unui copil, fără ca să-i explice din ce cauză. Este important ca acesta trebuie să ştie ce lacune are sau ce erori a comis, pentru a le îndrepta, altfel învăţarea nu e eficientă şi dezamăgeşte chiar pe un şcolar bine intenţionat.

- *înţelegerea materialului de învăţat,* prelucrarea sa raţională, recurgându-se la memoria semantică.

Înţelegerea presupune realizarea de legături cu informaţiile anterior asimilate. Memorarea logică este superioară celei mecanice, mai întâi prin *uşurinţa învăţării.* De exemplu, o grupă a fost solicitată să memoreze silabe fără sens, trigrame: „luc, nec, min, sel, vip, tul" etc. 6 asemenea silabe au fost memorate chiar de la prima lectură. 12 au necesitat între 14 şi 16 lecturi, iar 36 de trigrame au avut nevoie de 55 de repetiţii. Deci când volumul materialului a crescut de 6 ori, numărul necesar de exerciţii a crescut de 55 de ori! Aceiaşi subiecţi au fost puşi să înveţe două versuri dintr-o poezie; ele au fost reţinute după două prezentări. Când li s-au propus 12 versuri, tot de 6 ori mai mult, ele au fost memorate după numai 15 lecturi. Comparaţi numărul 7,5 cu 55 pentru a vedea diferenţa de randament între memorarea logică şi cea fără înţeles.

Înţelegerea influenţează şi trăinicia conservării cunoştinţelor: un număr foarte mare de cuvinte fără înţeles se uită în proporţie însemnată, chiar şi numai după o oră, pe când un text inteligibil se reţine exact zile şi săptămâni. Aşadar, prelucrarea logică, deplina înţelegere şi sistematizare a unui text sunt esenţiale pentru o învăţare facilă şi durabilă.

- *voinţa, intenţia de a ţine minte,* ceea ce implică un efort de a reţine informaţiile pentru a le putea relata altora.

Are importanţă şi intervalul de timp pentru care ne pregătim să memorăm un material. L.V. Zankov a dat acelaşi text spre memorare la două grupe de elevi. Unora li s-a spus că vor fi ascultaţi a doua zi. Ceilalţi au fost anunţaţi de o verificare peste 10 zile. În realitate toţi şcolarii au fost examinaţi, individual, după 14 zile. Cei din prima grupă uitaseră aproape totul, ceilalţi şi-au mai amintit 55% din material. Contează foarte mult intervalul pe care ni-l propunem pentru conservarea cunoştinţelor. Prin urmare, procedează corect acei profesori care, în afara chestiunilor fundamentale ce trebuie reţinute totdeauna, pretind elevilor să cunoască în amănunt şi 2-3 lecţii dinaintea celei curente.

În legătură cu aceste două condiţii - înţelegerea şi voinţa de a memora -se pune întrebarea care din ele este mai importantă. Pentru elucidarea acestei chestiuni P.I. Zincenko a organizat un experiment. Pe numeroase cartonaşe figurau imagini de obiecte şi fiinţe extrem de variate. S-a cerut unui lot de subiecţi să efectueze o clasificare cât mai logică a vastului material şi s-a notat timpul mediu folosit de ei. Apoi, un al doilea grup a primit aceleaşi figuri, cerându-i-se să-l memoreze (fără a se cere vreo ordonare). Acestora li s-a acordat timpul mediu realizat de prima grupă pentru clasificare. Deci, în primul caz s-a cerut un efort de gândire, fără a se menţiona memorarea, pe când în cazul celorlalţi, invers, s-a solicitat fixarea, dar nu şi aprofundarea înţelesurilor. Apoi, fiecărui subiect i s-a cerut să-şi reamintească imaginile utilizate. Cei care au clasificat au reţinut mai multe figuri. Aşadar, înţelegerea s-a dovedit mai importantă decât intenţia de a ţine minte. Memorarea inteligentă, dar involuntară este mai eficientă decât memorarea mecanică şi voluntară. e. Un bine cunoscut factor al conservării cunoştinţelor îl constituie repetarea lor, de unde şi expresia: „repetiţia este mama învăţăturii". Dar nu orice fel de repetare este valoroasă. Eficienţa ei este proporţională cu participarea activă a celui ce învaţă: să urmărească aprofundarea înţelegerii, stabilirea de numeroase legături cu bagajul cunoştinţelor asimilate, să rezolve probleme în relaţie cu materialul studiat, să efectueze aplicaţii în lucrări practice sau de laborator, să utilizeze desene ori scheme în vederea concretizării ş.a.

- Un rol pozitiv îl are *numărul de repetări.*

Chiar şi repetările suplimentare (după ce putem reproduce textul) sunt utile, contribuind la consolidarea informaţiilor (desigur, fără exagerare, aceasta ducând la saturaţie). La fel de

importante sunt şi pauzele dintre două repetiţii succesive. În cadrulunui experiment subiecţii au memorat:

- ✓ 20 de numere, făcând 11 repetiţii, fără interval între ele;
- ✓ 20 de numere, cu doar 6 repetiţii, având 5 minute pauză după fiecare prezentare a seriei.

De aici, legea lui Jost: „Sunt necesare mai puţine repetiţii cu intervale relativ mari între ele, decât fără pauză sau cu intervale mici". Cât de mare trebuie să fie intervalul optim? El variază între 5 minute şi 24 ore, în funcţie de natura şi extensiunea materialului. Această lege ne atrage atenţia asupra scăderii randamentului când cineva învaţă „în asalt" şi nu mai are timp pentru a face pauze. Va avea nevoie de un efort sensibil sporit. Repetiţia poate fi organizată diferit. Materia se poate repeta *global* (citind textul de la început până la sfârşit şi reluându-1 de la început) sau se poate repeta *fragmentar* (împărţind materialul pe teme şi efectuând repetiţia pe fragmente până la asimilarea treptată a tuturor). În cazul unui text scurt şi uşor de înţeles, cea mai productivă este repetarea globală. Când e vorba de un mare volum de informaţii şi greu de înţeles, cea mai eficientă este o repetare mixtă: o lectură globală, urmată de învăţarea pe fragmente (teme) şi, în final, o nouă parcurgere în ansamblu.

Un bun procedeu de repetare este acela *de a îmbina lectura cu încercări de reproducere* şi aceasta chiar de la început. Sunt mai multe avantaje. Poţi citi un text de 6 ori, dar dacă nu eşti atent şi îţi fug mereu gândurile, s-ar putea să nu-l fi memorat suficient. Încercarea de a-l reproduce te obligă să fii atent: nu poţi vorbi şi, simultan, să te gândeşti la altceva. Apoi, îţi dai seama de la început ce ai înţeles şi reţinut şi ce nu. Vei repeta deci din ce în ce mai puţine idei. În fine, revenirea la text îţi poate semnala şi cazurile de înţelegere greşită, având posibilitatea corectării. E bine să recomandăm elevilor acest procedeu de repetare. Numai reproducerea corectă poate fi garanţia asimilării unei lecţii. Sunt mulţi adolescenţi care neglijează această verificare şi constată la examen că nu-şi amintesc multe lucruri. Însă principala preocupare a unui profesor rămâne aceea de a orienta elevii spre o temeinică înţelegere a ceea ce învaţă.

- *trebuie să se ţină cont şi de interacţiunea dintre cunoştinţe sau priceperi.*

Ea se produce în special când două categorii de cunoştinţe sau priceperi sunt similare. Interacţiunea poate avea consecinţe pozitive şi atunci vorbim despre transfer, dar poate avea şi un efect negativ numit interferenţă.

*Transferul* are loc când unele cunoştinţe sau priceperi favorizează învăţarea altora. Cine cunoaşte bine limba germană va învăţa mai uşor engleza, decât un japonez care nici măcar nu a auzit vorbindu-se o limbă germanică. De asemenea, dacă cineva e pe deplin stăpân pe conducerea automobilului va învăţa să manevreze comenzile unui avion mai uşor, decât o persoană care n-a pus mâna în viaţa ei pe un volan.

*Interferenţa* cauzează inhibiţie, aceasta putând fi:

- ✓ *proactivă,* când cunoştinţele sau priceperile vechi stânjenesc asimilarea altora noi. De pildă, un copil preşcolar, pe care părinţii îl învaţă să reconstituie cuvintele literă cu literă, va avea dificultăţi mai mari decât colegii săi, în clasa întâi, când accentul se pune pe descifrarea de silabe : vechiul procedeu va stânjeni grăbirea ritmului lecturii.
- ✓ *retroactivă,* când impresiile noi inhibă, ne fac să uităm altele anterioare. Gând audiem un concert compus din mai multe melodii, imediat ne amintim bine temele din ultima bucată, dar nu ne mai vin în minte altele anterioare, deşi a trecut foarte puţin timp. Ultimele melodii au inhibat pe cele dinaintea lor.

*Când se produce transferul şi când interferenţa*? Dacă materia învăţată n-a fost bine înţeleasă, nici bine memorată, ea exercită o influenţă negativă, producând o inhibiţie proactivă. Aceasta e favorizată şi când de la studiul celei dintâi se trece imediat, fără pauză, la învăţarea alteia asemănătoare. Dimpotrivă, cunoştinţele clarificate şi asimilate temeinic exercită un

transfer asupra altora similare, mai ales dacă se face şi o pauză destul de mare între cele două faze ale studiului.

În felul acesta înţelegem de ce elevii care învaţă în mod serios, încă de la începutul şcolarităţii, se descurcă din ce în ce mai uşor, pe măsură ce parcurg anii de liceu, pe când cei ce memorează superficial întâmpină din ce în ce mai multe dificultăţi.

- Ţinând cont de ceea ce s-a precizat în privinţa condiţiilor memorării putem concepe *modul optim de organizare a învăţării unui text amplu şi dificil* în felul următor:
- ✓ *familiarizarea cu textul,* implicând o lectură rapidă a întregului material, pentru orientare.
- ✓ *aprofundarea ideilor:* se fragmentează textul după principalele teme şi se urmăreşte deplina înţelegere şi sistematizare a temelor luate pe rând. Pentru lămurirea unor probleme se poartă discuţii cu colegii, eventual cu profesorul şi se consultă materialul bibliografic. Lectura unui capitol sau a unui articol se însoţeşte de întocmirea unei fişe consemnând tot ceea ce clarifică sau îmbogăţeşte o temă. Înţelegerea aprofundată asigură în mare măsură şi memorarea. Totuşi, sunt date, definiţii, clasificări care cer o muncă specială de fixare.
- ✓ reluarea fiecărui fragment în vederea unei *memorări analitice,* când memorăm ceea ce n-am reţinut şi revedem fişele.
- ✓ *o fixare în ansamblu,* când recapitularea întregului material este însoţită de întocmirea unor scheme (câteva idei principale pe o foaie de hârtie), sintetizând esenţa fiecărei lecţii.

în ziua premergătoare examenului se recomandă

- ✓ *recapitularea acestor scheme,* ceea ce ne ajută să putem aborda subiecte de sinteză, presupunând cunoştinţe din diferite lecţii.

Reuşita pregătirii unui examen depinde în mod esenţial de gradul înţelegerii, de aprofundarea ideilor, ceea ce implică existenţa unor priceperi, capacităţi de analiză critică, comentariu mintal şi sinteză, care ar trebui să se formeze încă din liceu.

Strategia desemnează acțiunile desfășurate de un subiect pentru coordonarea planificată a mijloacelor de care dispune (cunoștințe, operații cognitive, acțiuni), în vederea atingerii unui scop. Conceptul de strategie permite interpretarea regularităților comportamentale observate, ca manifestări ale activității și autonomiei unui sistem. Strategiile intervin în numeroase activități cognitive: luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, memorarea informațiilor, recuperarea informațiilor stocate în memorie, putând explica astfel o parte a diferențelor individuale.

O strategie de învățare poate servi pentru a selecționa mai bine informația, pentru a stabili conexiuni între diferitele elemente ale materiei sau pentru a face asociații între cunostintele noi si cele anterioare. Pot lua diferite forme, de la identificarea ideilor principale intr-un text, utilizarea procedeelor mnemotehnice,redactarea unui rezumat si pana la relaxarea dinaintea unui examen.

Diversitatea strategiilor a condus către diferite clasificari care se centrează fie pe achiziția de cunostinte, fie pe stăpânirea strategiilor cognitive și a factorilor afectivi implicați în învățare.

Weinstein și Mayer (1986) propun un model care clasifică strategiile învățării în cinci categorii:

- ➢ *strategiile de repetare*: mijloacele utilizate de elevi numai atunci cand li se cere reținerea unor informații factuale (date, nume, reguli).
- ➢ *strategiile de elaborare*: stabilirea legăturilor între informații cu scopul de a crea rețele și se realizează prin analogii, rezumate, imagini mentale,etc;
- ➢ *strategiile de organizare:* selecția informației și gruparea ei în funcție de diverse categorii si structuri. Astfel de strategii sunt: realizarea unui cuprins al ideilor principale,

schematizarea pe baza relațiilor dintre idei, reprezentarea grafică a materialului sub forma de sinteză sau schemă.

- *strategiile de control* al comprehensiunii sunt de fapt strategii metacognitive care presupun ca, pe parcursul realizării unei sarcini, elevul să gestioneze interacțiunile dintre elementele situației de învățare, să verifice gradul de înțelegere și să se autoevalueze;
- *strategiile afective* pun accentul pe rolul elevului în crearea și controlul unui mediu de învățare adecvat;

McKeachie, Pintrich, Lin si Smith realizează un inventar al strategiilor învățării și le clasifică în trei categorii:

- *strategii cognitive* - strategii de repetare care ajută atenția și encodajul:
  - ✓ strategii de elaborare care permit conservarea informațiilor în memoria de lungă durata, pe baza legăturilor;
  - ✓ strategii de organizare care permit selecția informației și construirea de legături;
- *strategii metacognitive* - strategii de planificare care permit planificarea utilizării strategiilor și tratamentul informațiilor:
- ✓ strategii de control necesare pentru înțelegerea memoriei și integrarea cunoștințelor anterioare;
- ✓ strategii de reglare care cresc performanța deoarece permit verificarea și corectarea comportamentului;
- *strategii de gestiune a resurselor*
- ✓ organizarea timpului;
- ✓ organizarea mediului de studio;
- ✓ gestiunea efortului;
- ✓ susținerea celorlalți;

Pe langa aceste tipuri de strategii, Zimmerman (1990) a introdus și strategiile de autoreglare constatând că fără utilizarea acestora strategiile cognitive au un efect redus asupra performanței elevului. Aceste strategii de autoreglare sunt strategii mentale pe care elevul le utilizează în mod conștient, sistematic și constant atunci când își asumă responsabilitatea învățării. Aceste strategii nu sunt observabile în mod direct, dar putem observa acțiunile prin care ele se traduc reușind să asigure responsabilizarea elevului în actul învățării si dezvoltându-i autonomia. Zimmerman clasifică strategiile de autoreglare în trei categorii:

- *strategii metacognitive*: utilizate pentru reglarea activității de învățare, și anume planificarea, monitorizarea și reglarea;
- *strategii de gestiune*: constau în asigurarea condițiilor optime pentru desfășurarea activității de învățare, ele presupunând organizarea timpului de lucru, alegerea unui loc de învățare sau alegerea resurselor materiale necesare desfășurării acestui process;
- *strategii motivaționale*: de autoreglare utilizate de elev pentru a crește sau menține motivația de realizare a unei activități, precum fixarea scopurilor de atins, propunerea unor provocări, autorecompensa la finalul lucrului.

Toate aceste strategii susțin procesul învățării, însă pentru a putea fi eficiente în fiecare caz în parte ele trebuie să fie atent selecționate în funcție de specificul fiecărei situații și a fiecărui elev, și nu lăsate pe seama unei învaățări implicite. Scopul lor este ca elevii să le activeze în situațiile școlare, determinând astfel o învățare mai eficientă și moti

## 4.5. Disciplina pozitivă și tehnicile cadrului didactic. Elemente de strategii preventive în evitarea eșecului școlar de tip necognitiv

**Profesorul - sursa de autoritate sau de putere?**

Pedagogia nu se poate identifica sub nici un aspect cu o colecţie de reţete care trebuie administrate în anumite condiţii precis determinate. Utilizând în continuare analogia, am spune cã pedagogia este o disciplinã a dozajului; şi dacă ea poate oferi fãrã nici un dubiu ingredientele necesare unei situaţii educative, dozajul ţine încă de profesor, de cel care acţionează în circumstanţe date. Încã un lucru: deşi determinate, aceste circumstanţe sunt mult prea complexe pentru a putea fi controlate întotdeauna în mod eficient. De aceea, autorii lucrãrii *A guide to teaching practice*, avertizeazã asupra pericolului transformãrii managementului clasei într- un panaceu "pentru toate provocãrile şi dificultăţile care sunt prezente în mod potenţial într-o salã de clasă modernă." Un control autentic, formativ al unei situaţii educative presupune subordonarea intenţiilor profesorului logicii situaţiei respective, chiar dacã acestea ignorã notaţiile din proiectul de lecţie. Trebuie acceptată totuşi ideea că se impune ca cã anumiţi parametri să fie controlaţi din exteriorul situaţiei de predare- învăţare, deoarece aceştia se constituie în chiar condiţii de posibilitate ale respectivei situaţii.

Tehnicile care ţin de managementul şi controlul clasei permit instituirea acelor forme primare ale ordinii (concentrare, capacitatea de a asculta în linişte, de a accepta indicaţiile profesorului etc.) fãrã de care nu se poate desfãşura un învăţământ autentic. Aceasta nu înseamnã cã toate situaţiile problematice – chiulul, violenţa, limbajul inacceptabil etc. – pot fi rezolvate eficient lecturând rândurile care urmează.

Tehnicile, "trucurile", stratagemele care ţin de managementul clasei nu sunt întemeiate pe fundamente teoretice foarte solide, multe dintre ele fãcând parte din "memoria colectivă" a profesiunii. Sistematizate, ele pot conferi, în conjuncţie cu alte elemente, un stil pregnant, de neconfundat unui profesor.

**Conceptele de autoritate si putere**

Louis Cohen şi Lawrence Manion propun douã concepte cheie în abordarea controlului pe care profesorul trebuie sã-l exercite în clasã: *putere* şi *autoritate*. Deşi corelative, aceste concepte acoperã sfere semantice diferite, mai ales în domeniul controlului social. În concepţia lui R. Peters, puterea denotã mai ales modalităţile brutale, lipsite de normativitate consensualã, prin care un individ îi supune pe ceilalţi voinţei sale. În acest sens, amintim în primul rând, modalităţile de coerciţie fizicã (pedeapsã dureroasă, restricţia de a ieşi afarã la joacã etc.), apoi pe cele de coerciţie psihologicã (ameninţări), dar şi manipularea unor forme mai puţin extreme de sancţiune (jocul subtil al pedepselor şi recompenselor, de pildã), inclusiv influenţa personalã (hipnotismul, atracţia sexualã etc.)

Spre deosebire de putere, autoritatea se susţine pe un sistem impersonal de norme şi valori care întruneşte mãcar parţial consensul celor aflaţi în sfera sa de control. În situaţii de anomie, puterea poate deveni (şi devine) una dintre formele cele mai eficiente de susţinere a autorităţii. Clasa constituie un context social specific, deci şi cele două concepte – *putere* şi *autoritate* – vor cãpăta accepţii specifice.

În concepţia lui K. Wadd, de pildă, puterea profesorului sintetizează patru componente:

- *charisma* - capacitatea de a atrage şi de a influenţa oamenii prin propria personalitate;
- *ascendenţa* - capacitatea de a obţine controlul asupra unei situaţii prin simpla prezenţă a persoanei respective;

- *puterea intelectualã* - puterea expertului, a celui care ştie;
- *resursele de putere* - capacitatea unui ins de a organiza elementele unei activităţi în clasã.

Eficacitatea profesorului depinde atât de funcţionarea fiecãrei componente în parte, cât şi de proporţia în care fiecare participã la ansamblu. Ȋn concluzie, controlul pe care profesorul îl exercitã asupra elevilor este rezultatul unui amestec subtil de *putere personalã* şi de *autoritate*, derivate atât din statutul sãu de profesor, cât şi din sistemul de reguli care opereazã în şcoalã şi în clasã.

Dacã sistemul de reguli dintr-o şcoalã poate fi anterior venirii profesorului în instituţia respectivã, sistemul de reguli care funcţioneazã în clasã trebuie sã poarte amprenta negocierii dintre profesor şi elevi. Se obţin astfel câteva avantaje:

- ✓ existã un sistem de norme "impersonal", deci elevii ştiu cã nu depind de capriciile profesorului;
- ✓ regulile respective s-au fixat prin negociere, deci n-au fost impuse de cãtre profesor;
- ✓ elevii înţeleg raţiunea unei pedepse - derivatã din încãlcarea unei reguli - micşorându-se riscul apariţiei unor reacţii afective necontrolate atunci când sunt pedepsiţi;
- ✓ elevii învaţã cã orice grup social existã atâta timp cât funcţioneazã anumite reguli;
- ✓ managementul clasei se va sprijini preponderent pe autoritate şi nu pe putere.

Dozajul dintre autoritate şi putere a configurat, în concepţia lui E. Wragg , mai multe tipuri de control din partea profesorilor:

1. *autoritar* - acest tip de control pleacã de la afirmaţia cã profesorul este obligat sã menţinã ordinea şi sã ia decizii în toate situaţiile care apar. Aceastã obligaţie se întemeiazã pe cantitatea mult mai mare de cunoştinţe pe care o posedã, ca şi pe o experienţã mult mai bogatã. Obiecţia adusã acestui tip de control este cã poate deveni prea uşor represiv, descurajând astfel formarea unor personalităţi autonome, independente.
2. *permisiv* - în contrast cu tipul anterior, acesta pleacã de la libertatea individualã şi de la dreptul de a alege al elevilor. Ȋn acelaşi timp, se încearcã restrângerea la minimum a constrângerilor exercitate asupra elevilor, în scopul dezvoltãrii autonomiei lor şi a capacităţii de a lua singuri decizii. Obiecţia adusã: poate degenera uşor într- o relaxare de tip *laissez-faire* fãrã relevanţã educativã.
3. un tip care se centreazã pe *modificãrile de comportament*. Conform psihologiei comportamentiste, dubletul pedeapsã / recompensã joacã un rol important în controlul comportamentului. Prin administrarea eficientã a acestui dublet, profesorul poate încuraja comportamentul dorit şi poate înlãtura comportamentul indezirabil. Obiecţia adusã vizeazã reducerea fiinţei umane la nivelul unor reacţii primitive, de tipul reflexelor condiţionate, care intrã în ansamblul tehnicilor de dresurã.
4. un tip centrat pe cultivarea unor *relaţii de parteneriat* cu elevii; deci accentul se pune pe sugestie şi negociere, pe participare. Ȋn climatul astfel creat în clasã, învăţarea se va produce oarecum de la sine. Obiecţia adusã: neglijarea într- o oarecare mãsurã a procesului de învăţare- care trebuie sã constituie, totuşi, scopul fundamental al şcolii - în favoarea cultivãrii abilităţilor de socializare ale elevilor.
5. *ştiintific* - conform acestui tip, predarea este o activitate care poate fi analizatã şi studiatã sistematic. Studiile efectuate vor releva cele mai bune modalităţi de predare- învăţare, modalităţi care vor include - inerent- şi tehnicile de management al clasei. Reproşul adus pleacã de la premisa cã predarea este o artã şi cã nu poate fi supusã unei analize relevante. Predarea - deci şi managementul clasei - este ceva intuitiv.

6. un tip centrat pe *conexiunile şcolii cu alte subsisteme sociale*. Conform supoziţiilor acestui tip, şcoala ca instituţie şi elevii suportã influenţe importante de naturã politicã, financiarã, socialã, emoţionalã. Aceste influenţe marcheazã climatul din clasã, chiar învãţarea, deşi aceasta din urmã este un proces individual. Din aceastã perspectivã, rolul profesorului ar trebui sã constea în administrarea acestor influenţe şi a efectelor acestora. Criticii acestui tip susţin cã un asemenea lucru este imposibil, pentru cã profesorul nu poate controla decât într-o mãsurã prea micã factorii respectivi.

**Tipuri de control. Stiluri de predare**

Revenind la stilurile de conducere, sã notãm cã pentru Kenneth Moore, stilul autoritar denotã putere, presiune, dominaţie. Profesorul utilizeazã aceşti factori în relaţiile lui cu elevii, asumându- şi singur responsabilitatea pentru deciziile privitoare la clasã ca întreg, la fiecare elev în parte. Elevii sunt supuşi unui control strict, impus rapid şi brutal, având drept suport frica. Profesorul poate recurge la umilirea elevului în faţa clasei, mizând pe efectul de undã, în ideea cã îi va determina şi pe ceilalţi elevi la o ascultare necondiţionatã. Efectele stilului autoritar sunt şi ele subliniate de cãtre Kenneth More: "Cercetãrile (...) sugereazã cã acest stil de conducere are adesea ca rezultat o atmosferã de ostilitate şi induce elevilor sentimentul neputinţei, al competiţiei, al unei dependenţe înalte şi al înstrãinãrii de obiectul de studiu respectiv. Adesea, într- o atmosferã de autoritate, elevilor le este teamã sã facã încercãri, astfel dezvoltându-se lipsa de încredere în sine şi pesimismul. Elevii au tendinţa de a renunţa când trebuie sã înfrunte o nouã dificultate sau o sarcinã nouã."

| KENNETH MOORE | FORREST W. PARKAY/ BEVERLY STANFORD |
|---|---|
| TRASATURILE PRINCIPALE ALE STILULUI AUTORITAR | |
| a pedepsi; a umili; a impune; a cere imperativ; a critica; a exercita presiuni; a utiliza o voce ascuţitã; a domina; a fi aspru; a inspira teamã. | şef; voce ascuţitã, asprã; comandã; putere; presiune;cere imperativ cooperare; "Îţi spun eu ceea ce trebuie să faci"; impune ideile sale; dominare;descoperã greşeli; criticã; pedepseşte; "Eu decid, tu asculţi"; îşi asumă întreaga responsabilitate. |

Cercetătorii de la *Indiana University – Center for Adolescent Studies* marchează deosebirea între un stil autoritar şi altul autoritativ : astfel, stilul autoritar este specific unui profesor care utilizează un control strict, fixând restricţii ferme în raport cu elevii.
Elevilor li se repartizează locuri pentru întreg semestrul; băncile sunt aşezate, de obicei, în rânduri drepte, fără nici o deviaţie; înainte de a începe ora de clasă elevii trebuie să se afle în bănci şi nu se vor mişca de acolo pe întreaga durată a orei respective.
Profesorul autoritar acceptă rareori să motiveze absenţe şi nu învoieşte pe nimeni. Elevii ştiu că profesorul nu trebuie întrerupt, că acesta descurajează discuţiile şi controversele, fapt pentru care nu vor deprinde şi nu vor exersa abilitatea de a comunica.
Profesorul autoritar impune o disciplină severă şi se aşteaptă să fie ascultat necondiţionat; dacă elevul nu reacţionează suficient de prompt, va fi oprit după ore sau va fi trimis la director. La orele unui asemenea profesor se execută ordine şi nu se iau decizii comune.
De obicei, profesorul autoritar nu lasă în vreun fel să se vadă că îi pasă de elevi; aceştia primesc foarte rar laude şi încurajări sau nu primesc deloc; activităţile extraşcolare (excursii, vizite de studiu, la muzee etc.) sunt considerate irelevante pentru educaţia elevilor, de aceea nu vor intra în atenţia profesorului autoritar.

Dacă elevii vor realmente să înveţe ceva, trebuie să-l asculte pe el, profesorul lor şi nu să aibă iniţiative <extravagante> ca vizitele la muzee sau excursiile; în fapt, aceşti elevi nici nu prea sunt capabili să iniţieze ceva, deoarece n-au fost lăsaţi să-şi manifeste nici o preferinţă şi nici să organizeze vreo activitate anume; profesorul autoritar este singurul apt şi îndreptăţit să ia decizii, în concepţia sa rolul elevului fiind acela de a asculta.
Profesorul autoritativ pare dispus să stabilească o minimă colaborare cu elevii săi: el fixează restricţii ferme elevilor dar, în acelaşi timp, încurajează şi independenţa; profesorul autoritativ explică adesea necesitatea adoptării unor reguli şi justifică impunerea unor decizii; el admonestează politicos, dar sever comportamentul perturbator al elevului, uneori poate încălca anumite limite şi reguli, dar numai după o considerare atentă a circumstanţelor.
Profesorul autoritativ este deschis discuţiilor cu elevii, acceptă chiar controversele şi dezbaterile critice; elevii ştiu că-şi pot întrerupe profesorul dacă au de pus o întrebare pertinentă sau dacă au de făcut vreun comentariu la obiect; aceştia pot deprinde şi exersa abilitatea de a comunica.
Profesorul autoritativ lasă să se întrevadă afecţiunea pe care o simte pentru elevii săi, utilizând frecvent laudele şi încurajarea, scrie comentarii pe caietele cu teme ale elevilor şi face remarci pozitive atunci când este cazul; creează un mediu stimulativ, cultivă respectul de sine al elevilor şi răspunde nevoii de afiliere a acestora.
Stilul democratic presupune împărţirea responsabilităţilor prin delegarea de către profesor a unei părţi din prerogativele sale (conferite prin statut); elevii sunt încurajaţi să caute, să se implice, să ia decizii şi să-şi asume consecinţele deciziilor lor. În acest sens, Parkay şi Stanford scriau: "Pentru a învăţa cum să trăiască în democraţie, elevii trebuie să se poată conduce liber şi responsabil. Consiliile elevilor, sistemele judecătoreşti ale elevilor, instituţia elevului de serviciu, întâlniri ale clasei şi întâlniri ale şcolii planificate de către elevi sunt forme ale guvernării elevilor care oferă oportunităţi de conducere şi mijloace de a practica democraţia"
Keneth Moore notează şi el: "Liderul democratic evită critica şi umilirile. În schimb, dezvoltă autoaprecierea prin împărţirea responsabilităţii. Dacă elevii sunt încurajaţi când comit greşeli, ei îşi dezvoltă încrederea în sine. Drept rezultat, atmosfera în clasă este una de deschidere, comunicare prietenească şi independenţă.".

| KENNETH MOORE | FORREST W. PARKAY/ BEVERLY STANFORD |
|---|---|
| TRASATURILE PRINCIPALE ALE STILULUI DEMOCRATIC | |
| a fi prietenos; a fi ferm; a încuraja; a stimula; a ajuta; a îndruma; a convinge; a fi atent; a fi deschis, cinstit; a influenţa | lider; invită; stimulează; "Îţi spun ce mi-ar place să faci"; încurajează; ajută; "Îţi sugerez şi te ajut să decizi"; voce caldă; influenţează; cooperează cu succes; negociază idei; orientează; realizează acorduri; discută; împarte responsabilitatea cu elevii." |

*Stilul laissez-faire* presupune o retragere accentuată a profesorului din prim-plan, pentru a interveni doar când este solicitat sau când situaţia riscă să degenereze în conflict. Teoretizat la începutul secolului al XX-lea sub influenţa entuziasmului generat de declararea acestuia drept secol al copilului (a se vedea lucrările lui Ellen Key şi nu numai), acest stil care acordă o libertate cvasi- totală elevilor s- a dovedit mai degrabă insuficient: "De cele mai multe ori, acest stil de conducere sfârşeşte în haos. El produce dezorganizare, creează frustrări elevilor şi se obţin prea puţine rezultate pozitive. În plus, elevii sunt adesea stresaţi

şi au sentimentul cã sunt copleşiţi şi pierduţi.” . Pe scurt, stilul laissez-faire se caracterizează: permisivitate, accepta o libertate aproape totala, conduce la anarhie si dezordine. Deşi nerecomandabil în şcoală, există totuşi situaţii când acest stil poate fi eficient; abordarea laissez-faire îşi dovedeşte utilitatea în prezenţa unor elevi foarte înzestraţi şi motivaţi şi care au dovedit în situaţii anterioare că se descurcă excelent în absenţa regulilor sau a indicaţiilor profesorului.

În momentul în care profesorul a constatat că elevii sunt încrezători, capabili şi motivaţi se poate retrage din scenă pentru a-i lăsa pe aceştia să se organizeze singuri; în caz contrar, ar putea trezi resentimente şi i-ar putea distrage de la lucru.

Printre alte consideraţii, ar trebui sã amintim cã nu existã stiluri de conducere în stare purã, cã în fiecare clipã profesorul antreneazã nuanţe şi elemente în funcţie de situaţie şi cã nu sunt recomandate dominantele autoritare.

În urma unui proiect de cercetare mai amplu, Wragg a sintetizat mai multe reguli, fãrã vreo legãturã între ele şi fãrã un suport teoretic, dar care, asimilate de cãtre profesor, pot constitui una dintre premisele reuşitei sale în ceea ce priveşte managementul clasei:

1. Începe prin a fi ferm cu elevii: poţi deveni mai relaxat ulterior;
2. Impune liniştea în sala de clasã înainte de a începe sã vorbeşti;
3. Dacã este posibil, controleazã intrarea elevilor în sala de clasã;
4. Învaţă şi utilizează numele elevilor;
5. Pregăteşte lecţiile în amănunţime;
6. Dacã este posibil, sã fii în sala de clasã înaintea elevilor;
7. Pregăteşte materialele şi aparatele necesare înainte de venirea elevilor;
8. Profesorul trebuie sã ştie modul de utilizare a aparatelor şi sã fi executat mãcar o datã experimentele respective înainte de a le executa la orã;
9. Fii dinamic, mergi printre bãnci;
10. Începe lecţia cu ceva captivant şi încearcã sã menţii interesul şi curiozitatea;
11. Oferã instrucţiuni clare;
12. Învaţă sã-ţi controlezi vocea;
13. Pentru a face faţă nevoilor de claritate ale elevilor este bine sã ai întotdeauna pregãtite exemple alternative şi materiale auxiliare;
14. Când vorbeşti, priveşte clasa şi învaţă cum sã observi totul;
15. Când fixezi teme pentru acasă, ţine cont de vârsta,abilităţile şi fondul cultural al elevilor;
16. Structurează lecţiile în aşa fel încât învăţarea sã se producã în perioadele de timp optime;
17. Utilizeazã tehnici de predare cât mai variate;
18. Anticipează problemele de disciplină şi acţionează rapid;
19. Fii ferm şi consecvent în aplicarea pedepselor;
20. Evitã confruntarea cu elevii;
21. Expune standardele proprii cu claritate şi insistã asupra lor;
22. Priveşte-te ca pe un ajutor/ facilitator al elevilor;
23. În situaţii adecvate, utilizeazã-ţi resursele de umor în sens pozitiv.

**Disciplina pozitivă și prevenția abaterilor comportamnetale ale elevilor**

Semnificaţiile conceptului de disciplină:

- din punct de vedere social – acceptare şi supunere la regulile de convieţuire socială stabilite potrivit cu cerinţele de organizare şi ordonare a muncii şi vieţii sociale;
- din punct de vedere şcolar – formarea elevilor în vederea respectării cu stricteţe a cerinţelor învăţământului şi a regulilor de conduită în şcoală şi în afara şcolii.

În literatura de specialitate s-au identificat două teorii relativ distincte privind disciplina:

- Teoria disciplinei permisive (liberale) îşi are originea în concepţia lui J. J. Roussesau, conform căreaia constrângerea exterioară prin dispoziţii, ordine, interdicţii, pedepse înăbuşă manifestările spontane ale copilului, potrivit tendinţelor şi trebuinţelor sale naturale, şi, implicit, constituirea personalităţii sale. Reprezentanţii acesti teorii resping constrângerile întemeiate pe teamă şi exercitate prin ameninţări care conduc la deformarea vieţii interioare, prin instaurarea sentimentului de culpabilitate, a complexului de inferioritate.
- Teoria disciplinei autoritare consideră că natura umană este, prin natura ei, predispusă la manifestări negative şi, pentru atenuarea şi frânarea lor, sunt necesare măsuri severe de constrângere.

Privind în ansamblu cele două teorii, observăm că atât una, cât şi cealaltă, nu oferă soluţii clare şi precise, viabile în rezolvarea unor disfuncţionalităţi ivite în relaţia profesor-elev. În esenţă, autoritatea şi libertatea sunt două laturi complementare ale disciplinei, iar menţinerea echilibrului dintre ele este un indiciu al funcţionalităţii optime a acesteia.

„Intervenţia managementului clasei de elevi se justifică atunci când problematica echilibrării celor două subcomponente ale disciplinei traversează situaţii de criză, iar impunerea unei decizii raţionale constituie rezultatul scontat pentru un climat sănătos în clasa de elevi”. (Ullich D., Intearcţiune pedagogică, 1995).

Tehnicile de prevenire a situatiilor conflictuale in sala de clasa:

- Modelul Fred Jones
- Modelul disciplinei diferentiate
- Modelul Glasser
- Modelul Kounin
- Modelul modificarilor de comportament
- Modelul consecintelor logice
- Medierea colegilor

**Modelul Fred Jones**

Dezvoltă şi promovează proceduri pentru îmbunătăţirea eficienţei profesorilor; accentul este pus pe motivaţia elevului şi pe comportamentul acestuia în sala de clasă. Modelul reprezintă rafinarea practicii profesorilor eficienţi, ceea ce îl face accesibil şi uşor de aplicat; dintre coordonatele sale amintim :

- aproximativ 50% *din timpul destinat lecţiei este pierdut* datorită comportamentului perturbator al elevilor şi al lipsei de concentrare în raport cu temele aflate în lucru; aceste pierderi se distribuie astfel: aproximativ 80% din timpul pierdut se datorează vorbitului fără permisiune; aproximativ 19% din timpul pierdut se datorează visatului cu ochii deschişi, părăsitului locului propriu, producerii de zgomote etc.; doar 1% din timpul pierdut se datorează unor probleme mai serioase de comportament.
- *cea mai mare parte a timpului pierdut poate fi evitată* prin utilizarea sistematică a limbajului trupului, a sistemului de stimulente şi a unui ajutor individual eficient.
- *eficienţa limbajului trupului* presupune stoparea comportamentului indezirabil fără ca profesorul să piardă timpul: contact din priviri, expresie facială (calm, privire neutră),

poziţie (primul pas înainte), semnale şi gesturi, apropiere fizică; actele nonverbale eficiente stopează comportamentul nedorit şi evită confruntarea verbală (un gest adecvat, de pildă a arăta spre regulile de pe perete, sau rostirea scurtă a numelui celui aflat în culpă pot opri comportamentul indezirabil cu pierderi de timp minimale, în vreme ce, eşuând în încercarea de a calma situaţia- <până când voi avea timp să mă ocup de ea> - poate determina deterioarea ei, cu costuri temporale şi emoţionale mai mari).

- *sistemul de stimulente* motivează elevii în desfăşurarea activităţilor solicitate, îi menţine pe aceştia concentraţi asupra temei lecţiei respective şi îi determină să aibă un comportament adecvat. Un stimulent este ceva pe care profesorul îl poate oferi şi pe care elevii îl doresc suficient de mult pentru a munci o perioadă determinată de timp - săptămână, lună - pentru el; stimulente ca: stele decupate din hârtie colorată, a ţi se permite să părăseşti primul sala de clasă, a avea lucrarea expusă la gazeta clasei, notele etc. motivează doar pe cei buni- cei cu aşteptări nerealiste nu vor fi motivaţi prin aşa ceva; *timpul suplimentar pentru activitatea preferată* poate constitui un stimulent pentru întreaga clasă (sistemul de stimulente trebuie gândit în aşa fel încât, cu un minim de efort din partea profesorului să se obţină maximum de participare din partea clasei.
- *sprijin instrucţional pozitiv*: elevii sunt motivaţi să rezolve temele în sala de clasă dacă profesorul se deplasează rapid de la unul la altul (laudă, îndemn, deplasare) şi furnizează un ajutor eficient în rezolvarea temei (observarea vizuală a instruirii)
- *sisteme de întărire*: multe dintre intervenţiile profesorului (amintite mai sus) pot eşua; problema care apare este a mijloacelor pe care profesorul le mai are la îndemână dacă elevii continuă să se comporte inadecvat, în ciuda unei instruiri bine proiectate şi aplicate, a sistemului de stimulente şi a altor intervenţii.
- Într-o asemenea situaţie, este important ca profesorul să fie gata să aplice într-o succesiune crescătoare consecinţele adecvate şi un sistem de întărire exterior clasei; implementarea unui plan secvenţial care să-l conducă pe elev către punctul de la care se va întoarce la cerinţele lecţiei se realizează cu pierderi temporale minimale; cunoaşterea a ceea ce urmează să fie făcut transmite încredere în posibilităţile profesorului de a controla o situaţie.

  \- *pregătirea <scenei>*: există un număr de lucruri pe care profesorul ar trebui să le facă pentru a controla o clasă în mod eficient; acestea includ:

  - aranjează sala de clasă în aşa fel încât să faciliteze învăţarea şi mişcarea
  - la începutul semestrului vorbeşte cu părinţii pentru a le câştiga sprijinul
  - a fi conştient de natura situaţiilor conflictuale din sala de clasă pentru a putea răspunde în mod adecvat şi prompt
  - regulile generale spun ce tipuri de comportamente aşteaptă profesorul de la elevi; aceste reguli trebuie să fie simple şi clare, să fie afişate şi să nu depăşească un număr considerat acceptabil
  - regulile operaţionale descriu momentele sensibile din desfăşurarea unei lecţii: ce materiale urmează a fi utilizate (de pildă, hârtie, creioane etc.), ce trebuie făcut pentru a realiza o activitate (aşteptări în privinţa performanţei), când se ascut creioanele, când se bea apă şi se merge la toaletă, când elevul se poate deplasa în sala de clasă, când şi cu cine este potrivit să vorbeşti, cum să ajuţi şi cum să ceri ajutor, cum şi când să faci curăţenie, când se ia pauză etc.
  - de ce trebuie reguli: regulile trebuie justificate, iar elevii vor să ştie şi cât anume se pot abate de la reguli (dacă profesorul nu enunţă reguli clare, elevii vor testa limitele toleranţei sale- acesta este un comportament general uman)
  - regulile trebuie predate cu aceeaşi grijă ca orice altă lecţie

- ❖ regulile trebuie reamintite la începutul unei activităţi, după vacanţe, sau când există confuzie
- ❖ regulile trebuie întărite în mod consecvent, calm şi prompt (abordarea de tip cazarmă nu este necesară deoarece scopul profesorului este de a-i ajuta pe elevi să-şi dezvolte autocontrolul
- ❖ există trei abordări diferite ale disciplinei exercitate de profesor / părinte: *permisivă* (structurare precară), *autoritară* (structurare înaltă, justificare precară) şi *autoritativă* (structurare înaltă, justificare înaltă). Adolescenţii îşi urmează mai degrabă conştiinţa decât să cedeze presiunii colegilor, dacă au crescut într-un mediu autoritativ; adică o situaţie în care regulile sunt ferme, dar explicate şi justificate în mod clar.
- ❖ elevilor le place o clasă controlată eficient; întreruperile care interferează cu realizarea temelor îl supără pe profesor şi din cauza privilegiilor care ar putea fi retrase îi supără şi pe elevi
- ❖ un plan privind disciplina în sala de clasă şi care cuprinde sistemul de stimulente economiseşte timp, astfel încât conţinutul lecţiilor va fi studiat mai eficient; *profesorul care este <prea ocupat> ca să predea reguli şi să le întărească prompt va fi întotdeauna în criză de timp.*

*Profesorul pozitiv* este mai eficient decat unul ostil; ostilitatea si slabiciunea profesorului produc confuzie si traume psihologice in randul elevilor; acesta este capabil sa mentina un climat pozitiv, plin de grija si eficient in sala de clasa; un climat plin de siguranta asigura o invatare eficienta.In conformitate cu modelul Canter,climatul pozitiv,perceput ca un climat sigur si eficient este asigurat cel mai bine de utilizarea disciplinei pozitive.

***Disciplina pozitivă cuprinde cinci paşi:***

**1.** ***recunoaşte şi îndepărtează blocajele*** din calea disciplinei pozitive. Cele mai multe blocaje se referă la aşteptările negative în raport cu elevii: din cauza sănătăţii precare, a căminului, a tipului de personalitate sau a mediului deficitar este de aşteptat ca ei să greşească.

Cu probleme sau fără, nici unui elev n-ar trebui să i se permită să se poarte într-o manieră auto-distructivă, sau să nesocotească drepturile colegilor ori ale profesorului; profesorul trebuie să plece de la premisa că poate influenţa de o manieră pozitivă comportamentul elevilor în sala de clasă, indiferent de problemele acestora. Pentru a obţine aceste rezultate, profesorul va avea în vedere:

- ✓ toţi elevii au nevoie de limite, iar profesorul are dreptul să le fixeze; profesorii eficienţi sunt aceia care au aşteptări înalte, fixează standarde înalte şi-i ajută pe elevi să le atingă
- ✓ profesorul are dreptul de a cere şi de a primi ajutorul părinţilor, al directorilor şi al colegilor
- ✓ nu toţi elevii pot fi trataţi întotdeauna la fel; unii ar putea avea nevoie de programe speciale privind disciplina, de programe axa**te pe tehnicile modificărilor de comportament etc., înainte de a se situa la nivelul standardelor aşteptate.**

**2.** ***exersează utilizarea stilurilor pozitive de răspuns*;**

*Modelul Canter* diferenţiază trei stiluri de răspuns: *pasiv, ostil şi pozitiv*.

*Profesorii pasivi* nu-i copleşesc pe elevi cu cerinţe, dar eşuează în a stabili standarde clare de comportament; şi chiar dacă reuşesc acest lucru, nu vor putea adăuga expresiilor verbale acţiunile adecvate; ei nu se implică.

*Profesorii ostili* utilizează o abordare caracterizată de ţipete, ameninţări şi sarcasm. Atât profesorii pasivi, cât şi aceia ostili încalcă drepturile elevilor, drepturi care au fost amintite mai înainte.

*Profesorii pozitivi* îşi fac cunoscute în mod limpede aşteptările atât faţă de elevi, cât şi faţă de părinţi sau administratori; ei insistă în mod calm ca elevii să le accepte aşteptările şi-şi

dublează imperativele prin acţiuni adecvate.Dacă elevii aleg orientările profesorului, vor primi recompense, iar dacă aleg să se comporte într-o manieră inacceptabilă, vor suporta consecinţele fireşti ale acţiunilor lor.

**3. *a fixa limite*;** indiferent de activitate, pentru a fi pozitiv, profesorul trebuie să ştie care sunt comportamentele pe care le aşteaptă din partea elevilor; cu alte cuvinte, el trebuie să gândească în termenii a ceea ce aşteaptă din partea elevilor: a nu ţipa, a începe temele la timp, a asculta când vorbeşte altcineva etc. De aceea, la începutul activităţilor profesorul va specifica acele comportamente considerate dezirabile; de pildă, <Fii drăguţ> şi <Munceşte din greu> nu sunt enunţuri suficient de specifice; aşteptările ar trebui să fie atât de limpezi, încât orice elev să fie în stare să comunice unui nou venit care sunt exigenţele cărora trebuie să le facă faţă.

Profesorul trebuie să se asigure că frecvenţa laudelor este mai mare decât frecvenţa intervenţiilor care sunt consecinţa comportamentelor indezirabile; răspunsurile acestuia trebuie să fie adecvate: pentru cei mai mulţi elevi, mesajul verbal este suficient, dar sunt situaţii care reclamă recompense materiale sau privilegii speciale pentru a motiva în continuare comportamentul dezirabil.De obicei elevii de gimnaziu nu agreează să fie singularizaţi prin laude: pentru ei profesorul va utiliza modalităţi mai adecvate- comentarii pe lucrări, laude între patru ochi etc.

Profesorul nu poate ignora comportamentul inadecvat; el trebuie să intervină pentru stoparea acestuia,reamintind ferm care sunt aşteptările în raport cu modul de a fi al elevilor în sala de clasă; contactul din priviri este esenţial pentru ca mesajul să aibă un impact deplin, dar profesorul nu trebuie să insiste dacă elevul continuă să-l fixeze, deoarece în unele culturi acesta este un obicei inacceptabil.

Utilizarea numelui este eficientă, mai ales dacă mesajul este adresat unui elev din celălalt colţ al clasei; întreruperea elevului este eficientă, mai ales atunci când acesta se tot scuză, se tot ceartă etc.; profesorul trebuie să rămână calm şi să-l determine pe acesta să revină la poziţia iniţială; insistenţa profesorului este bine venită dacă elevul refuză să asculte, persistă să răspundă într-un mod inadecvat, refuză să-şi asume responsabilitatea pentru propriul comportament; intervenţiile sale vor fi prefaţate cu: <Dar nu aceasta este problema…>, sau <Înţeleg acest lucru dar…>; întreruperile trebuie utilizate de aproximativ trei ori, urmând ca după aceea, dacă mai este cazul, elevul să suporte consecinţele comportamentului său.

**4. *a învăţa să respecte limitele***; limitele sunt cerinţe pozitive impuse elevilor; profesorul trebuie să acţioneze în mod adecvat atunci când aceştia fie *refuză să răspundă* cererilor, fie *acţionează în concordanţă* cu acestea; fiecare răspuns este urmat de consecinţe; în primul caz vor fi invocate consecinţele naturale ale unor răspunsuri inacceptabile, iar în al doilea caz consecinţele naturale ar trebui trecute sub tăcere.Rolul profesorului este de a stabili consecinţele în avans, de a face promisiuni şi nu de a profera ameninţări.

5. *implementarea unui sistem de aserţiuni pozitive*: multe dintre elementele anterioare sunt negative- reguli şi limite; dar aceasta este numai o latură a domeniului disciplinei, cealaltă fiind pozitivă şi manifestându-se prin atenţia sistematică acordată elevilor care se poartă în mod adecvat; dintre consecinţele pozitive care joacă un rol semnificativ în motivarea acestora amintim:

- ✓ atenţie personală din partea profesorului - saluturi, discuţii scurte, complimente, înţelegere, zâmbete, contacte prietenoase din priviri etc.
- ✓ scrisori / telefoane pozitive la părinţi
- ✓ premii speciale - de la comentarii pe lucrări până la diplome
- ✓ privilegii speciale - cinci minute în plus pentru o activitate dorită de
- ✓ întreaga clasă, libertatea dea alege un prieten pentru respectiva activitate etc. premii materiale - postere, creioane, popcorn etc.

- ✓ premii acordate în colaborare cu părinţii - mai mult timp pentru tv, bilete pentru un concert sau meci etc.
- ✓ premii de grup - mai mult timp pentru activitatea preferată etc.

**Modelul disciplinei diferentiate ( THE HONOR LEVEL SYSTEM)**

Modelul disciplinei diferentiate este rezultatul a mai mult de două decade de dezvoltare; creat pentru a răspunde nevoilor unui gimnaziu din vestul Washingtonului, este astăzi utilizat în şcoli cu peste 90000 de tineri din întreaga Americă; licee, gimnazii şi şcoli din învăţământul primar îl utilizează ca sistem de instaurare a disciplinei.

Sistemul disciplinei diferenţiate a fost descris ca <una dintre abordările cele mai proaspete şi proactive> care se ocupă cu disciplina elevului în învăţământul american; acesta este un amestec perfect de disciplină pozitivă şi empatică, care arată respect pentru copil. Sistemul prevede rapoarte pentru părinţi, profesori şi director.În cadrul sistemului elevii parcurg etape progresive de acţiune disciplinară şi conştientizează pedepsele repartizate.

*Sistemul disciplinei diferenţiate cuprinde patru niveluri:*

- ➢ elevii aflaţi la primul nivel al sistemului sunt *tineri care rareori au probleme*; pentru a funcţiona la acest nivel un elev nu trebuie să fi fost oprit după ore sau să fi primit vreun bilet care însoţeşte eliminarea de la o lecţie în ultimele 14 zile; orice problemă apărută în clădirea şcolii, în curte, sau în altă parte (în autobuz, de exemplu) îl descalifică pe elev pentru primul nivel al acestui sistem. Profesorii care utilizează acest sistem pregătesc privilegii şi activităţi speciale pentru elevii aflaţi la acest nivel; acestea pot include: recreaţii mai lungi, timp mai îndelungat în anumite laboratoare etc. Nu sunt de neglijat nici câteva activităţi <spontane> sau <surpriză>: de exemplu, îngheţată sau sucuri gratuite, cornuri, bilete pentru teatru etc; de obicei, 70-80% dintre elevi vor atinge acest nivel.
- ➢ elevii aflaţi la nivelul al doilea al sistemului sunt *tineri care au avut una sau două probleme în ultimele 14 zile calendaristice*; în fapt, câteva dintre privilegiile rezervate elevilor aflaţi la nivelul anterior (de obicei, activităţi extraşcolare) pot reveni şi celor aflaţi la acest nivel; în realitate, 20-30% dintre elevi vor atinge nivelul doi al sistemului.
- ➢ elevii aflaţi la nivelul al treilea al sistemului *par a avea dificultăţi în ocolirea problemelor de disciplină*; în ultimele 14 zile calendaristice ei au avut trei sau mai multe asemenea probleme, fapt pentru care nu se vor bucura de privilegiile celor aflaţi la nivelurile unu şi doi; adesea ei sunt excluşi de la anumite activităţi (acelea extraşcolare), ca în cazul nivelului patru, iar participarea la activităţile respective este condiţionată de o negociere cu profesorul.
- ➢ elevii aflaţi la nivelul al patrulea al sistemului *creează aproape zilnic probleme de disciplină*; din fericire, aceştia constituie un grup foarte restrâns, rareori depăşind 5%; elevii aflaţi la acest nivel nu participă la nici una dintre activităţile extraşcolare de care se bucură colegii lor; de exemplu, nu sunt admişi la şedinţele clasei şi nu pot participa la evenimente precum dansul sau întreceri atletice; ei nu-şi pot negocia participarea, cum este cazul cu elevii aflaţi la nivelul trei.

Budd Churchward, creatorul sistemului disciplinei diferenţiate consideră că există şi patru stadii ale disciplinei care, în principiu, pot fi parcurse de orice copil; astfel, prin analogie cu diferenţierile care există între elevi la matematică sau la citire, el consideră că există diferenţieri inerente şi în ceea ce priveşte disciplina; totuşi, tacit disciplina este gândită în mod uniform pentru toţi elevii: "aşa cum elevii se găsesc la niveluri diferite în ceea ce priveşte matematica şi citirea, ei se găsesc la niveluri diferite şi în ceea ce priveşte disciplina."

Autorul american a elaborat un sistem consistent de disciplină, adecvat unor elevi aflaţi în stadii diferite şi care, în acelaşi timp, îi încurajează pe toţi; în conformitate cu acesta, există patru asemenea stadii ale evoluţiei individului din punctul de vedere al disciplinei:

- ***stadiul puterii*** : elevii aflaţi în acest stadiu au un comportament tipic recalcitrant; adesea refuză să urmeze indicaţiile şi sunt sfidători, solicitând foarte multă atenţie din partea profesorului; ei posedă o moralitate heteronomă, adică posedă doar câteva reguli, în rest urmând regulile altora. Cei mai mulţi copii depăşesc acest stadiu la vârsta de 4-5 ani, dar sunt şi alţii mai în vârstă care <funcţionează> încă la acest nivel. Acest stadiu se sprijină pe dezechilibrul puterii dintre copil şi adult (persoana înzestrată cu autoritate).

La vârsta copilăriei dezechilibrul puterii dintre copil şi părinţi este important, urmând ca apoi să se diminueze pe măsură ce aceştia cresc; părinţii vor spune atunci că nu-l mai pot controla pe copil, care le contestă autoritatea în mod constant. Din fericire, prea puţini elevi funcţionează la acest nivel; aceştia urmează regulile atâta timp cât dezechilibrul puterii funcţionează împotriva lor; profesorul care adoptă un program pozitiv de disciplină îi poate ţine pe linia de plutire dacă îi urmăreşte din scurt; orice slăbire a controlului le va da ocazia să provoace stări conflictuale; dacă aceşti elevi doresc ceva , de obicei iau fără nici un scrupul, arătând prea puţină grijă pentru sentimentele celorlalţi; ei caută să-şi extindă puterea, iar instrumentele cele mai banale (creioane, rigle, foarfeci etc.) devin adevărate arme în mâinile lor. Elevii din acest stadiu se încadrează, de obicei, la nivelul patru al sistemului disciplinei diferenţiat

- ***stadiul puterii şi al recompensei***: elevii care se situează în stadiul al doilea sunt mai uşor de controlat; şi ei reprezintă un procent nesemnificativ dintre elevii unei clase; Kohlberg îi descrie ca având o morală individualistă; ei pot fi foarte centraţi pe sine; elevii aflaţi în acest stadiu se comportă cum trebuie fie pentru că primesc anumite recompense (bomboane, timp liber etc.), fie pentru că nu le place ceea ce li se întâmplă atunci când nu fac ceea ce li se cere. Cei mai mulţi copii depăşesc acest stadiu la vârsta de 8-9 ani; elevii mai în vârstă care funcţionează încă în acest stadiu se descurcă mai bine cu profesori care aplică o disciplină pozitivă.În acest stadiu există încă foarte puţin sentiment al autodisciplinei; ca şi în cazul stadiului puterii, elevii au nevoie de o supraveghere constantă şi se comportă cât se poate de bine în sala de clasă, dar îşi dau în petec pe hol, în drum către laboratoare etc.; aceşti elevi se situează de obicei la nivelurile trei şi patru ale sistemului.
- ***stadiul relaţiilor interpersonale***: elevii care funcţionează în stadiul trei studiază de obicei în gimnaziu şi liceu; aceşti copii au început să-şi dezvolte sentimentul disciplinei de sine; ei se comportă într-un anume fel pentru că profesorul le cere acest lucru.Elevilor le pasă ce cred ceilalţi despre ei şi vor ca profesorul să-i placă; aceştia au nevoie să li se reamintească într-o manieră prietenească regulile care funcţionează în sala de clasă; profesorul le cere să rezolve problemele de comportament şi ei le rezolvă; disciplina pozitivă se potriveşte cel mai bine acestor elevi deoarece este pe înţelesul lor; doar rareori au nevoie de o abordare mai dură în ceea ce priveşte disciplina din şcoală.

Adesea profesorul va avea în sala de clasă elevi aflaţi în tranziţie de la stadiul doi la stadiul trei şi nu este exclus să afle despre un elev anume care stă cuminte la orele lui, că provoacă foarte multe probleme la altele; aceştia tocmai învaţă să aibă încredere în ceilalţi şi să construiască relaţii interpersonale cu colegii, care sunt mult mai la îndemână; de aceea trebuie să li se spună că se apreciază la ei comportamentul dezirabil nu doar la o anumită oră de clasă, ci şi la celelalte; aceşti elevi se situează aproape întotdeauna la nivelurile unu şi doi ale sistemului.

- ***stadiul ordinii sociale***: elevii care funcţionează în stadiul patru ajung foarte rar să aibă probleme; ei au sentimentul a ceea ce este corect şi a ceea ce este greşit, a ceea ce este acceptabil, respectiv inacceptabil; deşi mulţi elevi de gimnaziu şi liceu funcţionează ocazional în acest stadiu, doar câţiva o fac în mod constant; aceştia sunt tinerii cu care îi place oricui să lucreze; ei pot studia singuri şi 20-30 de minute, fiind preocupaţi doar de rezolvarea temei.

Elevii aflaţi în acest stadiu se comportă astfel deoarece ştiu că aşa este drept, corect să se procedeze; ei se află aproape întotdeauna la nivelul unu al sistemului disciplinei diferenţiate.Chiar dacă s-ar putea să nu o spună niciodată, aceşti elevi nu apreciază disciplina de tip pozitiv; ei sunt deranjaţi de faptul că alţi elevi îl forţează pe profesor să se ocupe atât de mult timp cu probleme de disciplină; deşi cei mai mulţi dintre elevi nu funcţionează în acest stadiu, ei se apropie destul de mult de acesta pentru a-i înţelege exigenţele, iar învăţarea în grup îi încurajează să se plaseze în stadiul respectiv.

Nu trebuie uitat că fiecare elev îşi croieşte propriul drum de-a lungul acestor stadii, pe măsură ce se maturizează; când profesorul identifică stadiul la care funcţionează un elev, îl poate ajuta pe acesta să-şi pregătească drumul către stadiul următor; oricum, este de reţinut că se comite o greşeală dacă profesorul îşi propune să ajute elevul să sară peste un stadiu; a insista ca un elev aflat în stadiul unu <să se îndrepte şi să acţioneze corect> (ca un elev aflat în stadiul patru) nu constituie o aşteptare rezonabilă; în schimb, profesorul trebuie să-şi stabilească drept scop stadiul doi şi va fi mai puţin frustrat, căci realmente va putea observa progresele elevului respectiv.

Este important să ţinem minte că, dintr-o multitudine de motive, un copil poate să şi regreseze din când în când; de aceea, după ce îşi va cunoaşte elevii cât de cât, profesorul va trebui să anticipeze cam care ar fi motivele de regres în cazul unuia sau altuia dintre elevi: probleme în familie, cu prietenii, cu alcoolul sau cu drogurile, oboseala, apariţia unei boli etc. Indiferent de motiv, este important ca profesorul să-şi facă timp pentru a sta de vorbă cu elevul şi a vedea ceea ce se întâmplă.

Profesorul poate avea sentimentul că nu are timp să urmărească evoluţia copiilor de la un stadiu la altul, preocupat fiind de predarea conţinuturilor prevăzute de programă; întrebarea care se pune este ce îi învaţă el pe elevi până la urmă? Matematică? Ştiinţe? Limbi străine? Bud Churchward consideră că în această situaţie nu se poate da decât un singur răspuns: *profesorul îi învaţă pe copii*. Când profesorul se va gândi în acest mod la profesiunea sa, va fi uşor să-şi găsească timp pentru a-i ajuta pe aceştia să depăşească problemele de comportament şi să poată trece de la un nivel la altul al sistemului de disciplină.

A învăţa autodisciplina este acelaşi lucru cu a învăţa orice obiect de studiu, iar elevii nu vor proceda întotdeauna bine de prima dată; în acest caz, profesorul va trebui să-i ajute şi atunci când va considera că a venit momentul, să le ofere o nouă încercare; dacă profesorul constată că mai mulţi elevi au probleme cu asimilarea împărţirii, va introduce mai multe exerciţii cu această operaţie; în mod similar, dacă un elev are probleme cu trecerea către stadiul trei, va aloca mai mult timp pentru consolidarea stadiului doi, iar acolo unde altcineva ar remarca problemele de disciplină, profesorul respectiv ar remarca un progres evident, oricât de lent ar fi acesta.

Un element important al sistemului disciplinei diferenţiate îl constituie *fereastra celor 14 zile*, adică intervalul de timp în cadrul căruia se contabilizează problemele de comportament ale oricărui elev. Indiferent de numărul problemelor create de acesta, există întotdeauna o cale de a reveni la nivelul unu al sistemului; fiecare zi este o nouă zi, iar numărul problemelor de comportament se reactualizează; dar orice evidenţă a acestora vizează doar fereastra celor 14

zile calendaristice; elevii care nu se mai situează la nivelul unu primesc o înştiinţare în privinţa zilei când pot reveni şi pe măsură ce progresează, sunt încurajaţi şi li se reaminteşte că se află pe un drum ascendent. Încurajarea şi utilizarea altor elemente pozitive ale unui sistem de disciplină nu rezolvă întotdeauna problemele de comportament.

În realitate, aplicarea consecinţelor negative este la fel de inerentă şi joacă un rol cel puţin la fel de important: elevii sunt trimişi la cancelarie, sunt reţinuţi după ore, li se cere să scrie părinţilor despre purtarea lor inacceptabilă, iar în situaţii extreme sunt eliminaţi pentru o perioadă de timp determinată.

*Sistemul disciplinei diferenţiate* presupune contabilizarea comportamentelor elevilor, ceea ce are drept efect aplicarea relativ simplă atât a consecinţelor pozitive (premieri etc.), cât şi a acelora negative (sancţiunile), iar elevul are garanţia că este tratat la fel ca oricare altul; în acest scop este necesară doar utilizarea unui computer, care se poate afla în cancelarie.

Un sistem de disciplină de acest tip presupune utilizarea unei stadialităţi a consecinţelor, în cadrul căreia oricare stadiu este mai important ca precedentul; pe măsură ce elevul parcurge alt stadiu, acţiunea disciplinară a şcolii devine tot mai severă; exemple de stadii: prima abatere: nu va ieşi în recreaţia mare; a doua abatere: nu va ieşi deloc în recreaţie în ziua respectivă; a treia abatere: reţinere la şcoală după orele de clasă; a patra abatere: excudere de la lecţii cu obligaţia de a sta la şcoală în spaţiul special creat pentru aşa ceva; a cincea abatere: consemnare la şcoală în ziua de sâmbătă; a şasea abatere: eliminarea de la şcoală pe o durată determinată de timp etc.

În fapt, lucrurile sunt un pic mai complicate; acest sistem pleacă de la premisa că elevii se încadrează în stadii diferite de disciplină, ceea ce presupune utilizarea unor seturi diferite de reguli în sala de clasă, în funcţie de stadiul în care se află fiecare elev; această idee nu va fi uşor de acceptat de către părinţi, director sau de către membrii consiliului profesoral.

Dacă profesorul stabileşte o politică privind disciplina în sala de clasă şi încearcă să răspundă în mod progresiv nevoilor elevilor aflaţi mai întâi în stadiul patru, apoi în stadiul trei, şi în final în stadiile doi şi unu, poate fi la fel de consistent în ceea ce priveşte disciplina pe cât se aşteaptă de la el şi în acelaşi timp, poate încuraja elevii să exerseze un comportament superior stadiului în care se află.

Sistemul disciplinei diferenţiate utilizează şi patru stadii ale consecinţelor purtării inacceptabile a elevilor:

A. – ***reamintirea***: reamintirea nu este o admonestare şi poate fi direcţionată către întreaga clasă sau către unul sau doi elevi; profesorul nu are nevoie să se apropie de elevul aflat în culpă, dacă utilizează acest pas; el poate utiliza situaţia astfel creată pentru a aminti elevilor că nu se înregistrează deloc progrese; de exemplu: <Maria, George, toţi colegii voştri se ocupă de teme; încetaţi vorba şi treceţi la treabă>.

Acest stadiu nu este lipsit de importanţă; elevii care funcţionează în stadiul al treilea, stadiul relaţiilor interpersonale, vor reacţiona rapid la reamintirea sa; ei vor să-i facă pe plac şi aceasta este reacţia corectă pentru nivelul lor; elevii care sunt în tranziţie către stadiul al treilea au ocazia de a exersa deprinderile privind disciplina la acest nivel.

Unii profesori se pot plânge că s-au săturat să le tot reamintească elevilor aceleaşi lucruri; le reamintim aceleaşi lucruri pentru că *ei nu sunt decât copii*.

**B. – *avertismentul***: poate fi de două feluri: verbal şi scris; *avertismentele verbale* nu ar trebui lansate pentru întreaga clasă; profesorul se va deplasa către elev şi îi va transmite ce aşteptări are în raport cu el; elevul este rugat să identifice pasul următor; de exemplu: George stă aplecat către banca Mariei, umblându-i prin penar; profesorul se apropie de el şi-i spune: <George, mă aştept să stai la locul tău şi să te ocupi de tema ta; acesta este un avertisment pentru tine, care este pasul următor?>. *Avertismentele scrise* sunt chiar mai eficiente; elevul

este abordat şi i se înmânează un bilet cu infracţiunea prevăzută de sistem; profesorul îi spune că, dacă nu va mai apărea nici o problemă, el îi va anula avertismentul la finalul lecţiei; dacă nu încetează, biletele vor fi strânse şi contabilizate; de exemplu: George nu o lasă în pace pe Maria; profesorul completează un bilet şi-i spune lui George: <Iată un bilet cu numele tău, pe care am scris: "Eşec în a-şi trata colegii cu respect"; am să-l pun aici, pe banca ta; dacă va mai fi acolo la sfârşitul lecţiei, îl vei putea arunca; dacă nu te potoleşti, eu îl voi lua şi îl voi contabiliza>.

A pune biletul pe banca elevului este mult mai eficient, deoarece este mult mai probabil să nu uite de el şi deci, să nu mai greşească încă o dată; chiar şi în sala de gimnastică elevii pot primi biletul, fie lipit cu bandă adezivă undeva, fie pus într-un pantof; este important ca elevul să se afle în posesia biletului şi să înţeleagă că el controlează situaţia; aşa cum este răspunzător pentru infracţiunea pe care o comite, tot aşa este răspunzător şi de ceea ce se va întâmpla în viitor; acest procedeu îl ajută pe elev să înveţe să-şi asume răspunderea pentru actele sale; când biletul se află la profesor elevul poate uşor să creadă că situaţia este controlată de altcineva; în schimb, a pune biletul la îndemâna elevului îi transmite acestuia sentimentul că totul se poate îndrepta, că soarta sa se află în mâinile sale.

Pasul avertismentului, mai ales avertismentul scris, se adresează în mod direct nevoilor elevului care funcţionează în *stadiul puterii*, acesta va putea aprecia suficient de bine situaţia; profesorul s-a deplasat în spaţiul lui şi a comunicat foarte clar care îi sunt aşteptările; dacă este ferm, *cool* şi pozitiv, el poate simţi că echilibrul puterii va funcţiona în favoarea sa; dacă ţipă şi manifestă o furie excesivă, atitudinea sa va fi înţeleasă ca o provocare, iar elevul va dori să se confrunte cu el.

**C. – *contabilizarea abaterilor*:** elevului i se reaminteşte că a primit deja un avertisment; biletul cu abaterea sa va fi contabilizat; dacă elevul a primit un avertisment scris, acesta va fi preluat de profesor şi i se va cere să identifice pasul următor; dacă biletul reprezintă prima infracţiune, elevul poate rămâne la şcoală după ore o durată relativ scurtă de timp; dacă biletul se adaugă altor bilete primite anterior, elevul poate fi exmatriculat pentru o anumită perioadă de timp; indiferent de situaţie, consecinţa nu este aleasă de către profesor, ci face parte în mod obiectiv din sistemul de disciplină existent în şcoală; este important ca profesorul să utilizeze unul sau doi paşi înainte de a contabiliza abaterea; doar în situaţii extreme ar trebui utilizat/contabilizat biletul ca prim pas.

**D. – *trimiterea la cancelarie***: elevul este îndepărtat din sala de clasă; profesorul completează un bilet special şi îl trimite pe elev la cancelarie cu biletul respectiv; dacă primii trei paşi sunt urmaţi în mod adecvat, acest ultim pas va fi utilizat destul de rar; dar dacă lucrurile au ajuns atât de departe, profesorul poate trece la acest ultim pas de o manieră rece, fără nici o implicare emoţională; nu este nevoie de ţipete sau de accese de furie.

Aceşti paşi ar trebui afişaţi în sala de clasă, alături de trei- cinci reguli pe care profesorul le consideră esenţiale; regulile ar trebui să fie exprimate prin intermediul unor comportamente considerate dezirabile; în primele întâlniri cu elevii, profesorul trebuie să-şi facă timp să le arate locul unde sunt afişate regulile; elevilor li se va spune că pot fi întrebaţi care este pasul următor, dacă vor crea probleme şi vor fi cumva sancţionaţi; în acelaşi timp, li se va spune că se pot uita la afişajul de pe perete pentru a răspunde, iar profesorul îşi rezervă dreptul de a trece direct la un stadiu mai înalt, dacă abaterea elevului este gravă.

Singura modalitate de a reveni la stadii inferioare ale consecinţelor este ca elevul să înregistreze o scădere a frecvenţei abaterilor pe un interval de 14 zile, iar dacă avem în vedere vacanţele de vară şi de iarnă, toţi elevii se vor afla la nivelul unu al sistemului de cel puţin două ori într-un an şcolar.

De exemplu, la Kewaunee Middle School din Wisconsin s-a aplicat sistemul disciplinei diferenţiate astfel (5): nivelul la care se situează elevul depinde de numărul abaterilor

acumulate în ultimele 14 zile calendaristice; fiecare nivel are propriile sale stimulente şi privilegii, iar elevii acumulează abateri pentru că nu răspund în mod satisfăcător aşteptărilor profesorilor, aşteptări pe care le cunosc şi care sunt afişate în sala de clasă; în cadrul acestei şcoli, scala consecinţelor arată astfel:
- o abatere: nu se iese afară în recreaţia mare;
- 2 abateri: 30 minute consemnare după ore;
- 3 abateri: 45 minute consemnare după ore;
- 4 abateri: 60 minute consemnare după ore;
- 5 abateri: eliminare de la lecţii (dar consemnare într-o sală specială) şi discuţii cu părinţii;
- 6 abateri: eliminare din şcoală pentru o perioadă de timp care se va determina în funcţie de gravitatea abaterii.

Modelul Glasser (dupa William Glasser) recomandă *terapia realităţii* ca mijloc de a institui disciplina. Terapia realităţii este actul orientării elevului către realitate, adică al sprijinirii în procesul devenirii lui ca individ responsabil, capabil de a-şi satisface nevoile în lumea reală. Glasser crede că elevii sunt fiinţe raţionale care îşi pot controla comportamentul, dacă doresc. Mai degrabă ei trebuie să fie sprijiniţi în a face ceea ce este bine, decât să fie lăsaţi să facă alegeri proaste; adică elevii trebuie orientaţi pentru a deveni responsabili şi capabili să-şi satisfacă interesele în lumea reală. Este treaba profesorului să furnizeze asistenţă astfel încât elevii să facă alegeri bune. Regulile sunt esenţiale pentru Glasser şi ele trebuie întărite. Consecinţele logice ar trebui să urmeze imediat comportamentului elevului, fără a se accepta scuze pentru un comportament indezirabil. Factorii justificativi (mediu familial dezorganizat, educaţie neglijată din partea părinţilor, etc.) nu transformă comportamentul indezirabil într-unul acceptabil. Responsabilitatea elevului trebuie subliniată în mod continuu, iar elevii trebuie obligaţi să ia cunoştinţă de propriul comportament şi să emită judecăţi de valoare în ceea ce îi priveşte.
Glasser pune în evidenţă şi rolul întâlnirilor tuturor membrilor unei clase în abordarea, chiar rezolvarea problemelor. Elevii stau într-un cerc strâns şi discută problemele, caută soluţii. Rolul profesorului este de a sta oarecum retras şi de a evita să formuleze opinii. Regulile clasei, ca şi consecinţele lor, trebuie discutate la aceste întâlniri, astfel încât toţi elevii să fie în cunoştinţă de cauză. Regulile ar trebui să fie flexibile şi deschise, pentru a se adecva unor situaţii dinamice.

**Modelul Kounin**
În concepţia lui Deb Wuest se concentrează pe disciplina preventivă, adică presupune utilizarea unor tehnici şi strategii apte să prevină apariţia problemelor de comportament; în conformitate cu modelul lui Kounin, un bun management al clasei depinde de managementul lecţiei; ideile cheie ale lui Kounin includ: efectul de undă, atenţia distributivă, controlul simultan, tranziţia eficientă şi saţietatea.

- *efectul de undă*: survine atunci când profesorul corectează comportamentul greşit al unui elev, iar acest lucru influenţează în mod pozitiv comportamentul celorlalţi elevi; efectul de undă este amplificat de claritatea şi fermitatea corecţiei; acesta creşte dacă profesorul indică în mod limpede comportamentul inacceptabil şi motivele pentru care acesta trebuie să înceteze; de reţinut că fermitatea atitudinii măreşte efectul de undă; efectul de undă este mult mai eficient la începutul anului şcolar, urmând apoi să se diminueze pe măsura trecerii timpului; în cazul liceului, Kounin a descoperit că respectul pentru profesor, dublat de o motivaţie înaltă conduc la implicarea majoră a elevului în procesul instruirii şi la reducerea semnificativă a problemelor de comportament.

- ***atenţia distributivă***: desemnează capacitatea profesorului de a observa tot ceea ce se întâmplă în sala lui de clasă; în mod obişnuit, această calitate este redată de sintagma <a avea un ochi la ceafă>; pentru a fi eficientă, elevii trebuie realmente să creadă că profesorul ştie tot ceea ce se întâmplă acolo; dacă elevii îşi abandonează temele, pierzând timpul, profesorul trebuie să trimită un mesaj clar, care să comunice acestora că a observat lipsa lor de disciplină şi, mai ales, că este imperios necesar să se întoarcă la treabă.

Atenţia distributivă se poate îmbunătăţi prin exerciţii de genul: a învăţa cum să utilizezi sistematic tehnicile de observare a sălii de clasă; eficienţa atenţiei distributive creşte atunci când profesorul îl identifică în mod corect pe elevul care a provocat incidentul; dacă îi declară responsabili pe elevii nevinovaţi, acesta este perceput ca neştiind ceea ce se întâmplă de fapt în sala de clasă.

Când apar mai multe probleme de comportament în acelaşi timp este important ca profesorul să se ocupe în primul rând de problema cea mai gravă; a alege întotdeauna momentul potrivit reprezintă o trăsătură caracteristică a atenţiei distributive.

- *controlul simultan*: presupune implicarea în două sau mai multe evenimente în acelaşi timp; de exemplu, profesorul poate corecta lucrarea unui elev, adresând în acelaşi timp un cuvânt de încurajare elevilor care lucrează în alt punct al sălii de clasă; Kounin a descoperit că profesorii care au deprinderea unui control simultan sunt şi mult mai conştienţi de ceea ce se întâmplă în sala de clasă (atenţie distributivă); dacă elevii ştiu că profesorul observă totul şi este gata oricând să-i ajute creşte mult probabilitatea ca aceştia să se ocupe doar de activităţile legate de lecţie.
- *tranziţiile*: comportamentul elevului este influenţat de eficienţa şi <firescul> tranziţiilor de la un moment la altul al lecţiei; eşecul în a capta atenţia elevilor, indicaţiile confuze, explicaţiile lungi şi plicticoase, insistenţa pe detalii şi nu pe punctele cheie, a permite elevilor să piardă prea mult timp cu tranziţia la noua activitate, toate acestea la un loc contribuie la apariţia problemelor de comportament.

Regulile bine stabilite, un semnal capabil să capteze imediat atenţia clasei, indicaţiile clare, pregătirea elevilor în ceea ce priveşte centrarea atenţiei pe noua activitate, explicaţiile concise, care relevă punctele cheie ale noii activităţi, toate acestea la un loc determină reducerea frecvenţei apariţiei problemelor de comportament; Kounin a descoperit că tranziţiile eficiente şi <fireşti> reprezintă una dintre tehnicile cele mai importante de implicare a elevului şi de control al clasei.

- *concentrarea elevilor*: abilitatea de a menţine atenţia elevilor centrată pe problemele lecţiei este esenţială în menţinerea eficienţei lor; în acelaşi timp, se va înregistra şi o reducere a problemelor de comportament; gruparea eficientă maximizează participarea activă şi-i menţine pe elevi preocupaţi de învăţare; în caz contrar, controlul reprezintă o forţă puternică de menţinere a elevului centrat pe activităţile specifice lecţiei; controlul poate include înregistrarea greşelilor (liste, bilete etc., recunoaşterea publică, testarea deprinderilor, temele scrise etc.); când elevii ştiu că trebuie să dea seamă pentru comportamentul lor şi pentru ceea ce au învăţat, mai ales atunci când ştiu că profesorul este în cunoştinţă de cauză problemele de comportament scad semnificativ.
- altă tehnică importantă o reprezintă atenţionarea; orientând atenţia elevilor către punctele critice ale demonstraţiei, utilizând întrebări pentru a le verifica înţelegerea şi variind elevii solicitaţi să răspundă, profesorul apelează la modalităţi de centare a atenţiei; când profesorul captează atenţia întregii clase creşte implicarea elevilor, iar numărul problemelor de comportament se reduce.
- *menţinerea interesului şi a implicării*: saţietatea este un concept pe care Kounin îl utilizează pentru a descrie pierderea treptată a interesului din partea elevilor; când aceştia

experimentează saţietatea sau plictiseala, apar alte tipuri de comportamente; astfel, ei pot introduce variaţii în rezolvarea temelor, pot lucra mecanic sau pot încerca să se amuze împreună cu colegii, ajungându-se la comportamente inacceptabile.

Kounin sugerează reducerea saţietăţii prin: a oferi elevilor sentimentul progresului şi al provocării, a fi entuziast; varietatea reduce saţietatea şi plictiseala; în plus, modificarea nivelului provocărilor, restructurarea grupurilor de lucru, extinderea varietăţii temelor, utilizarea unor stiluri diferite de predare adaugă culoare lecţiilor.

În concluzie: utilizarea tehnicilor specifice acestui model poate reduce problemele de comportament, contribuind astfel la menţinerea unui mediu pozitiv al învăţării; în acest scop, profesorul ar trebui să aibă în vedere următoarele aspecte:

- fii conştient de tot ceea ce se întâmplă în sala de clasă; observă frecvent şi sistematic
- acţionează preventiv, înainte ca problemele să se agraveze; ocupă-te în primul rând de problemele serioase apărute
- învaţă să rezolvi probleme contradictorii apărute în acelaşi timp
- captează atenţia elevilor; utilizează regulile existente, explicaţiile concise şi tranziţiile eficiente pentru a menţine interesul elevilor
- menţine elevii implicaţi prin control şi atenţie distributivă
- elimină saţietatea şi plictiseala prin provocări, extinderea varietăţii temelor, feedback eficient, lecţii antrenante etc.

**Modelul modificarilor de comportament**

Se bazează pe ideile lui B. F. Skinner, care pleacă de la supoziţia că majoritatea comportamentelor sunt învăţate, că învăţarea este controlată într-o măsură semnificativă de mediu şi că acele comportamente care sunt întărite prin recompense au tendinţa de a se manifesta din nou. Premisa fundamentală este aceea că modificările de comportament se datorează consecinţelor pe care le au, pozitive sau negative. În cadrul acestui model, întărirea este utilizată în mod sistematic pentru a schimba acele aspecte indezirabile din comportamentul elevilor; elevilor care au un comportament adecvat li se oferă recompense: laude, premii, distincţii, cărţi, chiar dulciuri, etc.; elevii cu un comportament indezirabil trebuie, într-o primă fază ignoraţi, apoi, dacă situaţia se înrăutăţeşte, urmează să fie pedepsiţi. Un sistem de întăriri este cât se poate de complex; de pildă, *sistemul întăririlor simbolice*: în cadrul lui, elevii câştigă simboluri, atât pentru efortul academic, cât şi pentru comportamentul în sala de clasă; simbolurile pot fi: puncte, cioburi colorate, cartoane de diferite culori, bani de jucărie, etc. Periodic, elevilor li se dă posibilitatea să schimbe simbolurile acumulate pe anumite activităţi pe care le doresc (excursii de pildă) sau alte forme de recompensă.

**Modelul consecintelor logice**

A fost iniţiat de Rudolf Dreikurs. Scopul lui este *dezvoltarea autodisciplinei elevului*. Dreikurs subliniază că elevii trebuie să fie învăţaţi că sunt responsabili de modul în care se comportă. Regulile clasei şi consecinţele logice ale încălcării lor sunt dezvoltate cât mai democratic cu putinţă. Consecinţele logice constituie acele experienţe organizate de către profesor pentru a arăta elevilor cum stau lucrurile dincolo de zidurile şcolii; de pildă, dacă un elev face murdar în clasă, cineva trebuie să cureţe; dacă un elev nu şi-a terminat tema pentru acasă, o poate face în recreaţie sau după ore. Punerea în practică a consecinţelor logice ale comportamentelor elevilor îi învaţă pe aceştia să evalueze situaţii, să înveţe din experienţă şi să facă alegeri responsabile. Mai departe, Dreikurs sugerează că elevii vor să aparţină unor grupuri, cercuri etc. şi să câştige acceptarea membrilor grupului respectiv; de aceea,

comportamentul lor este orientat către atingerea acestui obiectiv; de multe ori elevii se comportă nepotrivit deoarece cred că aceasta este calea pentru a obţine acceptarea pe care o doresc. Dreikurs numeşte acest tip de credinţe *scopuri greşite* . Iată câteva exemple de scopuri greşite: captarea atenţiei profesorului, căutarea puterii, încercarea de răzbunare, dorinţa de a fi lăsat în pace.
Cheia corectării comportamentului indezirabil stă în identificarea scopului greşit şi în a-l face pe elev să înţeleagă că este vorba de o problemă de comportament.
Elevul este informat asupra consecinţelor logice ale comportamentului său şi este sfătuit să-şi asume o conduită adecvată (amintim aici că în această serie se înscrie şi modelul elaborat de Gordon pe care l-am prezentat în altă partem).
Cum în ciuda utilizării unor strategii de prevenire, apariţia conflictelor este inevitabilă, să abordăm câteva aspecte legate de problemele de comportament. Să menţionăm că nu există strategii sigure de rezolvare a conflictelor, dar, în confruntarea din sala de clasă, în concepţia lui Timothy Blair, profesorul poate beneficia de câteva atu-uri dacă: îşi păstrează cumpătul, evită răspunsurile negative extreme, reacţionează rapid şi nu se sfieşte să ceară ajutor colegilor.
Cele mai frecvente probleme de comportament într-o clasă sunt cele minore: lipsa de atenţie şi de concentrare, distragerea de la subiectul lecţiei, comiterea de pozne etc. Confruntat cu astfel de probleme minore, profesorul trebuie să găsească modalităţi rapide de rezolvare pentru a împiedica răspândirea şi acutizarea lor, pe cât posibil *fără întreruperea fluxului lecţiei* şi *fără perturbarea celorlalţi.*
Kasambira (în *Lesson Planning and Class Management*) aminteşte patru principii care structurează un posibil răspuns al profesorului la astfel de probleme de comportament: principiul saturării, principiul anulării, principiul alternativei incompatibile şi principiul întăririi negative.

- *principiul saturării*: forţarea elevului să-şi continue comportamentul inadecvat până la saturaţie; de pildă, dacă unui elev îi place să întrerupă lecţia punând întrebări stupide, profesorul l-ar putea îndemna să continue până când oboseşte, până când înţelege că a întrecut măsura sau până când vor interveni colegii, agasaţi ei înşişi de comportamentul colegului lor.
- *principiul anulării*: anularea unor recompense datorită comportamentului inacceptabil al elevului; de pildă, dacă acesta nu-şi rezolvă temele pentru acasă, profesorul îi poate ridica dreptul de a conduce discuţiile legate de temele respective.
- *principiul alternativei incompatibile*: presupune recompensarea unui comportament incompatibil al elevului tot cu un comportament incompatibil din partea profesorului; de pildă, dacă un elev întrerupe frecvent lecţia, profesorul l-ar putea recompensa pentru momentele când nu face acest lucru; recompensele ar putea consta în laude la adresa comportamentului considerat dezirabil.
- *principiul întăririi negative*: profesorul poate crea o situaţie inacceptabilă pentru elev, situaţie care ar putea înceta doar prin modificarea comportamentului acestuia; de pildă, profesorul poate decide <izolarea> unui elev (sau trimiterea lui la colţ) până când acesta îşi va îmbunătăţi comportamentul.

**Medierea colegilor**: este un procedeu recomandat de *Indiana University – Center for Adolescent Studies*; medierea reprezintă procesul de rezolvare a disputelor şi conflictelor prin intervenţia unui factor de mediere, care nu este implicat în conflict; scopul medierii este de a administra în mod constructiv diferenţele dintre elevi, indiferent de natura lor.
Medierea oferă şcolilor o alternativă la practicile disciplinare tradiţionale; elevii implicaţi în acest proces fie ca mediatori, fie ca parte în conflict învaţă o cale nouă de rezolvare a

disputelor; în procesul de mediere, elevii special pregătiţi îşi ajută colegii să identifice problemele reale din spatele conflictelor şi să găsească soluţii.
Medierea colegilor nu-şi propune să descopere cine are dreptate şi cine greşeşte; elevii sunt încurajaţi să se concentreze pe ceea ce s-a întâmplat înainte de conflict şi să înveţe cum să meargă mai departe împreună, ceea ce constituie o deprindere importantă în lumea de astăzi.
Mediatorii cer colegilor aflaţi în dispută să-şi spună punctul de vedere şi le solicită clarificări, acolo unde acestea se impun; în acelaşi timp, aceştia îi ajută pe elevi să identifice căi de rezolvare a conflictului.
O componentă cheie a oricărui proces de mediere este dreptul fiecărui elev implicat în dispută să-şi spună povestea şi să simtă că o persoană i-a înţeles perspectiva. Nate Johnson afirma: <A şti că există o persoană care înţelege realmente ceea ce spui reduce tensiunea în timpul medierii>.
Nu orice problemă este potrivită pentru acest tip de mediere; de exemplu, bătaia, alte activităţi infracţionale grave nu trebuie repartizate programului de mediere al şcolii; situaţii obişnuite ca: insultele, gălăgia, a îmbrânci colegii pe holuri etc. au fost rezolvate cu succes prin medierea colegilor.
În acelaşi timp, există câteva reguli de bază pe care trebuie să le respecte participanţii, aceştia ar trebui să dorească realmente:

- să rezolve problema;
- să spună adevărul;
- să asculte fără a întrerupe;
- să fie respectuoşi;
- să-şi asume responsabilitatea pentru respectarea înţelegerii;
- să păstreze confidenţialitatea procesului de mediere.

Ţinând sub un control dinamic clasa, profesorul este în poziţia de a rezolva rapid, încă din stadiul incipient încercările de perturbare a lecţiei; ştiindu-se atent supravegheaţi, elevii nu vor încerca să profite nici de acele împrejurări în care profesorul nu-i poate privi: când scrie la tablă, când stă la birou sau la pian, când se ocupă de un elev sau de un grup de elevi.
Analizând intervenţiile profesorilor, Good şi Brophy au ajuns la concluzia că, de multe ori, acestea produc perturbări mai mari decât cele pe care şi-au propus să le elimine. De aceea ei recomandă o combinaţie între ignorarea comportamentului nedorit şi aprobarea/recompensarea comportamentului dezirabil. Această strategie nu se dovedeşte întotdeauna eficientă, mai ales în cazul profesorilor tineri. Dacă le scapă o problemă minoră de disciplină, elevii vor considera scăparea respectivă drept un semn de slăbiciune (sau de incompetenţă) şi vor încerca să profite, arogându-şi noi drepturi.
Există mai multe tehnici disponibile la care profesorul poate apela în cazul unor greşeli de comportament minore, dar *repetate*, mai ales când acestea ameninţă să fragmenteze lecţia sau să se răspândească la alţi elevi; dintre acestea, Louis Cohen şi Lawrence Manion amintesc:
a. *contactul din priviri* - una dintre cele mai eficace modalităţi de a opri "infracţiuni" minore este să priveşti pur şi simplu către cel în cauză şi să stabileşti contactul din priviri cu el. O privire rece, fixă are propria sa elocvenţă şi poate determina recentrarea atenţiei elevului asupra temei lecţiei.
b. *contactul prin intermediul gesturilor*- o tehnică eficientă în situaţii care implică grupuri mici de elevi este utilizarea contactului prin gesturi. Un elev neastâmpărat poate fi uşor potolit atingându-l uşor fie pe cap, fie pe umăr sau printr-un gest semnificativ.
c. *deplasarea către elevul neastâmpărat* - este suficientă apropierea de elevul vinovat pentru ca acesta (mai ales în cazul elevilor mai mari) să se concentreze din nou asupra lecţiei.

d. *alte mijloace nonverbale* - încruntarea, ridicarea sprâncenelor, ameninţarea cu degetul, legănarea capului a dezaprobare. Natura nonverbală a acestor intervenţii asigură profesorului posibilitatea de a elimina problemele minore de comportament fără a întrerupe lecţia şi fără a distrage atenţia celorlalţi elevi.
e. *invitaţia la răspuns* - este un alt mijloc eficace de a redirecţiona atenţia elevului asupra lecţiei. Întrebarea ar trebui pusă astfel încât centrarea atenţiei să se facă *pe temă* şi nu *pe profesor*. De pildă: "Ce ai face tu într-o astfel de situaţie?" este o manieră preferabilă de a pune o întrebare în locul sintagmei atât de des uzitate: "Ce am spus eu adineaori, George?"
Thomas H. Allen în studiul *Developing a Discipline Plan for You* consideră că profesorul nu poate desfăşura un învăţământ de calitate, decât în prezenţa anumitor circumstanţe care astăzi nu mai sunt de la sine înţelese; profesorul trebuie să elaboreze un proiect privitor la aceste circumstanţe, iar proiectul trebuie să aibă în vedere că fiecare clasă, fiecare obiect de studiu, fiecare situaţie este diferită.
Thomas Allen constată că, începând cu anii 1970, profesorii nu mai sunt capabili să menţină ordinea în sala de clasă doar prin afirmarea autorităţii lor: “În genere elevii aveau un comportament rezonabil, rareori necesitând mai multă atenţie disciplinară din partea profesorului; dar vechile metode au început să devină ineficiente.”

**Resurse bibliografice**

1. Moore, K., *Classroom Teaching Skills*, New York, Mc. Graw-Hill, Inc., 1992.
2. * * *, *The Canter and Jones Models*, http://www.humboldt.edu/~tha1/canter.html.
3. Churchward, B., *An Introduction to THE HONOR LEVEL SYSTEM*, http://www.honorlevel.com/HLS INTRO.HTML.
4. Churchward, B., *Four Steps for Better Classroom Discipline*, http://www.honorlevel.com/techniques.html
*Honor Level System*, http://www.middle.kewaunee.k12.wi.us/HonorLevelSystem/Pages/hnrlv.htm.
6. Wuest, D., *Are You With It?*, http://pe.central.vt.edu/climate/april99article.html.
7. * * *, *Indiana University-Center for Adolescent Studies*, http://www.peer.html
8. Fontana, D., *Classroom Control: Understanding and Guiding Classroom Behaviour*, London, British Psychological Society, 1985.
9. Thomas, H. A., *Developing a Discipline Plan for You*, http://www.humboldt.edu/~tha1/discip-options.html.